Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

A QUESTÃO INDÍGENA NOS MARCOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Uma Análise Sobre a BNCC de História

THE INDIGENOUS ISSUE IN THE LEGAL FRAMEWORK OF BASIC EDUCATION:

An Analysis of the BNCC of History

*IGOR LUIS ANDREO**
*JOSÉ VICTOR JOLY***

Resumo: Neste artigo, objetivamos explanar sucintamente o legado historiográfico etnocêntrico relativo às características das sociedades ameríndias e os processos de conquista e colonização da América. Em seguida, descrevemos o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum, sancionada em 2017, focando na abordagem das questões étnicas, especialmente da história dos povos originários da América e, por fim, tecemos uma breve análise dos avanços e das limitações alcançadas quanto a tal temática.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, etnocentrismo, historiografia.

Abstract: In this article we aim to explain succinctly the ethnocentric historiographic legacy related to the characteristics of Amerindian societies and the processes of conquest and colonization of America; then, describe the process of construction of the Common National Curriculum Base, sanctioned in 2017, focusing on the approach of ethnic issues, especially the history of the peoples originating in America and, finally, make a brief analysis of the advances and limitations achieved in such a theme.

Keywords: Commom National Curriculum Base, ethnocentrism, historiography.

* Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2004), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Assis, 2015), com estágio de pesquisa na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM ? México D.F., 2013). Atualmente é docente da Universidade Estadual de Londrina e docente do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (Rede Salesiana de Escolas). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Latino-Americana. E-mail: igor_andreo@hotmail.com

** Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) entre 2015 e 2016, com participação em Projeto de Iniciação Científica. Tem experiência na área de História Militar. Desenvolve pesquisas na área de História do Tempo Presente, História, Política contemporânea brasileira e Novas Direitas. E-mail: vjoly1994@gmail.com

Introdução

A História foi instituída como disciplina acadêmica na Europa do século XIX, o que demandou um processo de legitimação a partir de uma série de adequações aos métodos científicos do período. Para John Rüsen (2006, p. 9), essa "cientifização" da história legou um "[...] estreitamento consciente da perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história" e, assim sendo, a institucionalização da História acarretou uma espécie de inversão de valores, pois "[...] apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar de 'irracionalização' da história [...]" (Ibidem) em decorrência da tendência de crescente exclusão da didática da história e sua capacidade de orientação na vida prática.

Tal tipo de problemática vem sendo discutida ao longo de todo o século XX[1], mas o contexto altamente conectado e veloz das comunicações virtuais em rede e constantes transformações vivenciadas nas sociedades hodiernas têm colocado o papel da História e de seu ensino escolar cada vez mais em xeque.

O historiador Luis Fernando Cerri (1999) interpreta que em nossa sociedade, o ensino de história tem a difícil tarefa de torná-la acessível ao grande público de forma que contribua com a formação de uma consciência histórica da sociedade, com a criação de identidades comuns e com o fornecimento de instrumentos para que o público escolar consiga compreender a si próprio e aos outros, inseridos em um contexto social específico.

> A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos (CERRI, 1999, p. 142).

Diante dessa perspectiva de que a História possui uma função social de extrema importância, buscamos analisar como a questão indígena aparece nos anos finais do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano – e como os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam orientar seu ensino. A importância desse estudo se dá pelos problemas que as comunidades e os povos indígenas enfrentaram

1 O percurso das relações entre a História, o seu papel na sociedade e os métodos científicos remete a incontáveis discussões teóricas que fogem aos objetivos deste artigo, mas podemos indicar que remontam ao repensar o método historiográfico pela chamada École de Annales na França do início do século XX ou, até mesmo, a outras raízes mais profundas, tais quais a proposta materialista dialética do método marxiano ou as considerações intempestivas nietzschianas.

e enfrentam ao longo da história, sendo de relevância indubitável que os discentes possam desenvolver pensamentos críticos perante essa problemática. Nesse sentido, procuramos analisar sumariamente como a BNCC desconstrói ou reproduz certas narrativas que naturalizam preconceitos historicamente construídos.

A historiografia e os indígenas americanos

Partindo dos apontamentos dos historiadores Luis Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Morais (2010), dentre outros autores, consideramos que a história da América Latina se perpetuou no ideário escolar e no senso comum em algumas imagens. A primeira dessas imagens remonta à já referida História acadêmica do século XIX, no contexto do imperialismo europeu, e que se focou em descrever a Conquista e Colonização espanhola sobre as sociedades indígenas americanas, em especial a Asteca. Naquele ambiente de expansão nacionalista, postulou-se a ideia de uma cultura dominante na empresa de conquista e colonização: a espanhola.

Sendo assim, nesse tipo de interpretação, os indígenas figuram como seres passivos que recebem as benesses da civilização importada da Europa, entre elas a fé cristã, contrastantes à sua própria barbárie. Interessa aqui destacar a valorização do pensamento espanhol como racional, tecnológico e, portanto, superior e capaz de sobrepor-se e vencer a superstição mágica dos indígenas. A valorização das sociedades indígenas, em especial a Asteca, surge nessas interpretações apenas quanto àquilo em que elas se assemelham à Europa: construções, canais, etc., ou seja, na capacidade de domínio da técnica e, por meio dela, da natureza.

Outra imagem da América Latina remete aos escritos do padre dominicano, que no século XVI foi bispo de Chiapas (no México), Bartolomé de Las Casas. Envolto em disputas sobre a natureza dos indígenas e, portanto, sobre a legitimidade ou não de sua dominação, Las Casas questiona o modo violento como ela vinha sendo realizada pelos colonos espanhóis e, com tal objetivo político, constrói uma representação que longe de descrever costumes, ritos, entre outros, ou seja, longe de perceber o "indígena real" em sua própria cultura autóctone, apresenta indígenas idealizados: perfeitos cristãos em potencial, prontos para se tornarem servos da Igreja e que estavam sendo completamente dizimados pelos espanhóis.

Em Las Casas (BRUIT, 1992), "as lentes" se focam completamente no sofrimento, na destruição; os atos da conquista e colonização conformam uma grande peça de genocídio, aniquilamento total em som e fúria apocalíptica. Se, por um lado,

o indígena é estereotipado, seu algoz, o colonizador espanhol também o é: tirano pestilento e cruel, infeliz salteador, inimigo da natureza humana, ladrão armado e truculento. Em face de tamanha arbitrariedade genocida, como reagem os indígenas que nos apresenta Las Casas? Vítimas passivas, imóveis, fracas e lamuriosas, sem qualquer capacidade de resistência, presas fáceis de um processo que os atropela por completo.

Diversas leituras da América Latina seguiram essas linhas pioneiramente traçadas pelo padre dominicano e entre elas, já na década de 1970, é possível destacar "As veias abertas da América Latina", do jornalista e poeta uruguaio, Eduardo Galeano. O historiador Héctor Hernán Bruit (1995) nos indica que já no título, e ao longo de toda a obra, Galeano coloca a América Latina no triste papel dos indígenas de Las Casas: destruídos, torturados, sempre vencidos pelos colonizadores, defendendo a tese central que reduz a América Latina a um corpo aberto, continuamente alimentando sanguessugas estrangeiros, que se sucedem ao longo da história saqueando matérias-primas barateadas à custa de sangue e suor. Em última instância, a imagem adjacente que se constrói é a do derrotismo, de um povo resignado com as arbitrariedades e os autoritarismos locais, sempre associados aos interesses externos dos países ibéricos, da Inglaterra, e dos Estados Unidos.

Por fim, abordamos a imagem que mistura essas duas leituras que, visando excluir a Europa e os Estados Unidos das interpretações sobre a América Latina, acabaram por criar um mito dual e maniqueísta dos vencedores e vencidos: o invasor nocivo (europeu ou estadunidense) contraposto ao dono da terra. É uma tentativa de apresentar o lado do vencido, do conquistado, de valorizá-lo, mas o parâmetro dessa suposta apreciação é norteado por valores etnocêntricos: o passado indígena ancestral é glorioso e deve ser enaltecido, mas a destruição imposta pelo invasor foi extremamente bem-sucedida. Tal tipo de intepretação se amalgama com as "ideologias da mestiçagem" e da "democracia racial" presentes em diversos países latino-americanos.[2]

Serge Gruzinski (2002), por exemplo, interpreta que não devemos ignorar os efeitos caóticos da chegada dos europeus e da colonização, pois isso seria ocultar o próprio processo histórico. Por outro lado, argumenta que em meio à desestruturação das sociedades originárias, surgiram espaços em que a improvisação se sobrepunha à norma, e isso criava vínculos entre indígenas e colonizadores. O autor adota o conceito de mestiçagem com o intuito de explicar essas misturas que ocorreram em solo americano, fundindo fragmentos de imaginário e formas de vida de quatro

2 Conferir, entre outros, NAVARRETE (2004) e MUNANGA (2006).

continentes: América, Europa, África e Ásia. Desta forma, é preciso rejeitar visões dramatizadas que apresentam a história da América hispânica como sendo apenas aniquilação e ocidentalização pura e simples, mas também devemos descartar as visões que buscam uma suposta pureza pré-colombiana.

A BNCC e o ensino de história indígena

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio[3] é um documento que "[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p. 7). No entanto, algumas reformas nas práticas educacionais têm causado impactos negativos no trabalho docente. Como atesta António Nóvoa (1991), as políticas que buscam reformar o Ensino têm aumentado ainda mais o abismo que há entre professores e situações reais, reduzindo a capacidade de senso crítico que há sobre o papel do professor. Diante disso, para o mesmo autor, é fundamental que o professor compreenda quais são os impactos dessas políticas para uma educação de boa qualidade e alerta acerca de um processo de ensino no qual o aluno não seja visto apenas como um receptáculo de conteúdo. Assim, é necessário que o conhecimento seja construído a partir das experiências dos alunos.

A primeira versão da BNCC, iniciada em 2014 e submetida à consulta pública em 2015, recebeu diversas críticas e sugestões por profissionais da área da educação. Diante das disputas pelas narrativas históricas, tal fato abriu novos horizontes acerca da temática indígena, bem como as representações identitárias desses grupos historicamente marginalizados. Nunes (2020) escreve que a primeira versão apresentava sinais de enfrentamento daquelas narrativas históricas eurocêntricas naturalizadas e consolidadas, dando destaque à História do Brasil e aos povos dos continentes africano e americano.

> Esta primeira versão da BNCC acirrou os ânimos entre os historiadores acadêmicos no Brasil. Se os programas curriculares conformam relações e disputas por poder, a exposição desta primeira versão da BNCC deve ter gerado inquietação entre os historiadores que abordam problemáticas da Antiguidade e da Idade Média, especificamente da Antiguidade Clássica e do Feudalismo europeu. Por outro lado, esperança para aqueles pesquisadores interessados em outros processos históricos que não os pautados unicamente pelo universalismo cristão e o ocidente eurocêntrico (NUNES, 2020, p. 56).

3 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 10/05/2021.

A forma como os povos indígenas são apresentados aos alunos em sala de aula depende das escolhas dos professores diante das possibilidades que lhes são apresentadas pelos documentos oficiais, livros didáticos e pelo projeto político-pedagógico da escola. Assim, para Nunes (2020), os currículos são construídos a partir de disputas por poder e hegemonia, os quais permitem compreender quais projetos de sociedade são desejados por uma certa coletividade. Nesse sentindo, o "[...] currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos" (GOODSON, 1997, p. 17 apud NUNES, 2020, p. 40).

A Base Nacional Comum Curricular é estruturada a partir de dez competências gerais. São definidos, pelo documento, os "conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8). Além disso, segundo Oliveira (2020), as competências que são apresentadas pela BNCC expressam quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, "[...] estruturadas por meio de diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas" (p. 12).

Já que o documento preconiza que os professores devem promover atitudes que auxiliem os alunos a resolver complexas demandas do cotidiano, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, anterior à BNCC, abriu novas possibilidades. Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei determinou a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica. Assim, tornava-se necessário problematizar as narrativas estereotipadas e carregadas de pré-conceitos com relação aos povos nativos e refletir sobre o ensino nas abordagens dos povos indígenas.

Para Zamboni e Bergamaschi (2009), a referida lei traz certa inquietação e também uma espécie de esperança pela promoção de um diálogo étnico-cultural na busca do reconhecimento dos povos indígenas, respeitando seus conhecimentos e saberes, sua história, sua cultura, bem como os modos próprios de viver.

De acordo com a nossa Constituição, promulgada em 1988, os povos indígenas possuem o direito de viver de acordo com suas culturas. Diante disso, a educação escolar para indígenas integra esses direitos. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 78, prevê que o Sistema de Ensino da União "[...] com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue

e intercultural aos povos indígenas"[4]. Entre seus objetivos, está o de "proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências"[5].

> Essa legislação tem permitido o reconhecimento de metodologias indígenas de ensino-aprendizagem, a criação de cursos superiores de licenciatura indígena, bem como uma expressiva e crescente realização de novas práticas escolares marcadas por alianças com universidades públicas (CARIE; LIMA, 2018, p. 775).

Esse fato representa um grande avanço para o reconhecimento das populações indígenas no Brasil, diante das históricas práticas racistas etnocêntricas que os perturbam. No final do século XV, quando da chegada dos europeus, estima-se que o Brasil abrigava mais de mil povos indígenas, resultando em uma soma de dois a quatro milhões de pessoas. Atualmente, o país conta com 256 povos que falam mais de 150 línguas diferentes.[6] Foram diversas as formas de violência promovidas contra as populações nativas e essas, como apresentado anteriormente, também partiam dos historiadores e da própria historiografia.

Para Carie e Lima (2018), tal problema se agrava em razão da esmagadora maioria da produção historiográfica sobre os indígenas americanos ser produzida por homens brancos, não indígenas. Para a autora, essas narrativas tendem a reforçar a visão colonialista e estereotipada de que os indígenas eram primitivos, atrasados, sem história e que não cabiam no desenvolvimento. Isto não significa que não existem diversas produções científicas no Brasil que buscam descontruir tais formas etnocêntricas. Como exemplo, podemos citar a obra *História dos Índios no Brasil*, de autoria da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, publicada originalmente em 1992, e que contribui com uma narrativa que buscou dar voz à perspectiva indígena. Nesse sentido, a autora busca desconstruir algumas visões naturalizadas, como "[...] a 'ilusão do primitivismo', do bom-selvagem, que se desdobra na ideia de que as sociedades indígenas vivem paradas no tempo, não cabendo, portanto, 'procurar-lhes a história'" (CARIE; LIMA, 2018, p. 776).

No entanto, ainda há uma contradição na educação brasileira com relação ao ensino da história dos povos indígenas. Em 29 de agosto 2012, foi aprovada a lei 12.711, que obriga as instituições federais de ensino superior a reservarem parte de suas vagas para estudantes indígenas oriundos da rede pública. Diante disso, Carie e Lima (2018) afirmam que, por mais que a aprovação e implementação de políticas

4 Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

5 *Ibidem*.

6 Quem são? Povos indígenas no Brasil, 2021. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em 22/05/2021.

públicas voltadas a esses grupos tenham impulsionado o surgimento de obras de autoria indígena sobre a História de seus próprios povos, a ausência de disciplinas obrigatórias nos cursos de Licenciatura em História sobre a temática indígena causa impactos negativos na formação dos professores, dificultando a promoção de uma educação mais democrática, plural e inclusiva.

Em um país marcado por um passado colonial, no qual por séculos essa violência se estendeu também pelo monopólio do conhecimento histórico, deve-se exigir que a história seja vista como produtora de "[...] subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31 apud ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 8).

O conhecimento histórico enquanto instrumento de orientação para a vida prática é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que a educação é uma das armas que possuímos para esse fim. O historiador Ronaldo Cardoso realizou uma pesquisa, publicada no ano de 2013, cujo objetivo era discutir o processo de escravidão no Brasil. Para isso, buscou dois contextos distintos na cidade de São Paulo: o primeiro foi uma escola privada – onde os alunos pertenciam, em sua maioria, à "classe média alta" – e o segundo, uma escola de bairro periférico, que contava com alunos de "classe média baixa". Cardoso (2013) relata que em ambos os contextos havia o consenso de que a escravidão foi um processo terrível para os indígenas, africanos e seus descendentes, e que gerou consequências no processo histórico brasileiro. Porém, quando solicitou que relacionassem esse conteúdo com o contexto histórico do Brasil contemporâneo e a escravidão foi relacionada com a adoção de cotas raciais para as universidades públicas, o resultado foi distinto:

> Enquanto boa parte dos alunos da sala de aula da escola privada criticava tal política, utilizando como justificativa uma matéria jornalística oriunda da revista semanal de maior circulação do país (que tecia críticas ferozes à adoção dessa prática), a maior parte dos alunos da sala de aula da escola pública, defendia a medida, dizendo que a desigualdade social vivenciada em seu cotidiano por si só a justificava (CARDOSO, 2013, p. 51).

A experiência relatada por Cardoso demonstra também a importância da relação entre as fontes, conteúdos históricos e identidades pois "[...] revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade" (CARDOSO, 2013, p. 51). Apesar da pluralidade presente nos espaços escolares, a História se torna um campo privilegiado, em razão dos currículos escolares também recaem sobre as demandas sociais "[...] uma vez que se trata de disputas pela

memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente" (CAIMI, 2016, p. 87).

Nesse sentido, concordamos com a proposição de Candau (2013) de que o objetivo da educação – e colocamos aqui também o ensino de história – deve ser educar para o "nunca mais". Depois de séculos de violências, por meio da desigualdade social, de discriminações, entre outros fatores, a história deve quebrar a "cultura do silêncio" e buscar a construção de sociedades democráticas. Para isso,

> (...) exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, das colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e o exercício da cidadania (SACAVINO, 2000a, p. 44; MAGENDZO, 2000, p. 362 apud CANDAU, 2013, p.62).

A questão indígena na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A aprovação das leis nº 11.645 sobre a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e a lei 12.711, obrigando as instituições federais de ensino superior reservarem parte de suas vagas para estudantes indígenas oriundos da rede pública, representam um grande avanço até mesmo para o Ensino de História. No entanto, ainda não alcançamos uma representação ideal dos povos indígenas.

Nossa intenção nessa pesquisa foi observar como os indígenas são apresentados pela BNCC. A princípio, realizamos uma busca simples pelo termo "indígena" no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e, por mais que tenha aparecido um considerável número de ocorrências, focamos em analisar apenas a presença do termo nos objetos de conhecimento e nas habilidades de História para o Ensino Fundamental Anos Finais.

O termo "indígenas" aparece no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 2018) nos conteúdos como "os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais"; "Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas" e "Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes

culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras" (BRASIL, 2018, p. 420, 421).

Para o 6º ano, entendemos que são enfrentados importantes problemas quando se abordam as comunidades originárias da América no período pré-colombiano, isto é, inclui-se a questão da diversidade de hábitos culturais e sociais e, sobretudo, trata como lógicas e racionais suas ações sociais, econômicas e científicas, assim quebrando com a ideia etnocêntrica de racionalidade e cientificidade como exclusividade do pensamento e das ações ocidentais. Todavia, entendemos que ainda faltam elementos que permitam interpretar as diversas sociedades ameríndias a partir de elementos endógenos, assim evitando que se expliquem suas características tomando como parâmetros comparativos as sociedades da chamada "civilização ocidental", o que consiste em equívoco etnocêntrico frequente, como demonstra, entre outros, Eduardo Natalino dos Santos (2002).

No 7º ano, encontramos "A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação"; "A estruturação dos vice-reinos nas Américas: resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa"; "Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)" (BRASIL, 2018, p. 422, 423). Novamente, percebe-se aqui um ponto muito positivo: ao acrescentar os termos "conciliação" e "resistências" quando se abordam os processos de conquista e colonização, evita-se a ideia de completo extermínio ou dominação absoluta.

Todavia, segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena brasileira é de 817.963. Desses, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas áreas urbanas.[7] Entretanto, é necessário ir além e promover uma reflexão de que a população indígena está presente em todo país, ocupando não só áreas rurais e urbanas, mas também lugares de produção de conhecimentos, como as universidades e diversos espaços tradicionais. A racionalidade sociocultural dos nativos americanos percebida no segmento anterior, no 7º ano quase desaparece: os indígenas praticamente existem apenas enquanto respostas ou no máximo adequações a ações que lhes são externas, pouco se infere que sejam caracterizados como sujeitos ativos que interferiram e interferem diretamente nos processos históricos e na constituição societária latino-americana, para além da mera ocupação numérica do território.

7 FUNAI. **Índios no Brasil:** Quem são? Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em 27/05/2021.

No 8º ano, localizamos "A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão"; "Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas"; "Políticas de extermínio do indígena durante o Império"; "O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas"; "Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império" (BRASIL, 2017, p. 426, 427).

No 9º ano, encontra-se "A questão indígena durante a República (até 1964)"; "Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes"; "As questões indígena e negra e a ditadura"; "A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)"; "Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura"; "Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas."

Esses dois últimos segmentos (8º e 9º ano) nos parecem aqueles que melhor estão estruturados. Já discutimos que a violência contra as minorias pode ser feita de diversas formas e sobre os conteúdos elencados pelo documento no 8º e 9º ano, a BNCC busca orientar sobre a importância dos indígenas e negros na sociedade brasileira, bem como preconceitos, estereótipos, violências sobre essas populações. No entanto, entendemos que é possível enfatizar com mais veemência a necessidade de

> (...) superar a atitude de medo quanto a indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003, p. 17).

Além disso, os indígenas são pouco citados pela BNCC e quando são, estão, na maioria das vezes, relacionados com o europeu mantendo uma lógica de subalternidade. Nesse sentido, o novo documento elaborado pelo MEC mantém uma visão eurocêntrica da história, sobretudo das populações indígenas, assim como aparece em Francisco Adolfo Varnhagen (1845), autor de um dos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil.

Nascido na atual região de Sorocaba, interior do estado de São Paulo em 1816, Varnhagen iniciou seus estudos na Europa. Retornando ao Brasil em 1840, o autor passou a compor o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), momento no qual, segundo Almeida (2020), o Brasil buscava construir sua unidade nacional desde sua independência em 1822. Nesse sentido, "[...] para que essa unidade fosse alcançada era necessária a configuração de um passado organizado, desde o início, teleologicamente, pelo princípio da nação" (ALMEIDA, 2020, p. 1).

Partindo de uma concepção absolutamente europeia, Varnhagen (1845) não apenas entendia que a História do Brasil teve início somente com a presença do homem branco europeu, mas também considerava que os indígenas representavam a desordem ao passo que eram desprovidos de um sentimento de unidade política e nacional e que as migrações dos povos Tupis para o território brasileiro ocorreram de forma "[...] invasora [e] se efetuava como em ondas, vindo sucessivamente uma nova ocupar o lugar da impelida para diante, sem deixar após si mais vestígio do que deixaram no ar as ondas sonoras." (VARNHAGEN, 1845, p. 105).

Diante disso, entendemos que a posição de Varnhagen fortalece preconceitos que são utilizados cotidianamente para legitimar as violências que esses povos sofrem e que a BNCC, apesar de ter avançado em muitos aspectos na desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os indígenas, ainda não são suficientes para tais objetivos pois não busca desconstruir aquilo que Grosfoguel (2007) atribuiu como racismo epistêmico. Para ele, racismo epistêmico é uma prática epistemológica que busca atribuir às políticas identitárias do homem branco europeu como únicas na legitimidade de produção de conhecimento, de acesso à "universidade" e à "verdade", assim, todo conhecimento não ocidental é inferiorizado.

> O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a "verdade" e "universalidade", inferiorizando todas as tradições "outras" (que no século XVI foram caracterizadas como "bárbaras", convertidas no século XIX em "primitivas", no século XX em "subdesenvolvidas" e no início do século XXI em "antidemocráticas"), o privilégio epistêmico das *indentity politics* brancas eurocentradas foi normalizado ao ponto invisibilizar-se como *identity politics* hegemônicas.

De certo, as políticas identitárias são necessárias como forma de reação ao racismo e "[...] como parte de um processo de valorização de si mesmos em um mundo racista que os inferioriza e desqualifica sua humanidade" (GROSFOGUEL, 2007, p. 33),

porém a mesma importância deve se dar ao currículo, sobretudo a BNCC, enquanto documento que determina aprendizagens essenciais que serão desenvolvidas durante a Educação Básica. Deste modo, concordamos que o documento nacional teria de direcionar para uma "educação descolonizada".

A forma como a BNCC está organizada ainda possui alguns aspectos a serem observados. Além disso, o documento não propõe um estudo "junto aos" indígenas que, ao invés de "[...] produzir conhecimentos a partir do pensamento *crítico* que os sujeitos discriminados/inferiorizados produzem" (GROSFOGUEL, 2020, p. 34), acabam perpetuando o ponto de vista da ocidental. Assim, mantém-se uma lógica de conhecimento "sobre" e não "com os" grupos étnicos inferiorizados tratando-os ainda apenas como um "objeto de estudo".

Desta forma, interpretamos que o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta avanços com relação ao reconhecimento dos povos indígenas, porém ainda existem problemas persistentes ou pontos a serem aprofundados.

É importante destacar que a escola, enquanto instituição social, é o local ideal para a desconstrução de imagens estereotipadas dos povos nativos. Dentro de sala de aula, o livro didático muitas vezes é o único recurso de informação que os alunos possuem e são produzidos de acordo com a orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Oliveira (2011), são raras as referências historiográficas inovadoras sobre América indígena pré-colombiana e colonial. Isso se deve, em parte, à dificuldade de encontrar fontes históricas latino-americanas em língua portuguesa,

> Entretanto, boa parte desses manuais (OLIVEIRA, 2011c), produzidos nas últimas décadas, continuavam reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente de crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos (OLIVEIRA, 2011, p. 190).

Por muito tempo, a História tradicional privilegiava apenas fontes escritas. Nesse sentido, a classe letrada que detinha o monopólio da escrita produzia documentos que eram encarados como retrato fiel da realidade. Assim, "a memória dos grupos marginalizados, sem escrita e das minorias étnico-culturais, que se encontrava difusa na oralidade, na música, na arte, na iconografia, etc. não ganhava atenção dos historiadores" (OLIVEIRA, 2011, p. 193), perpetuando ainda mais as visões coloniais sobre os povos nativos.

Diante dessa problemática, a BNCC enquanto documento que define os conteúdos a serem trabalhados durante a educação básica, tem um papel fundamental no fomento de manuais didáticos mais inovadores e que estimulem uma educação crítica. Para Christian Laville (1999), o ensino de história não deveria perder de vista sua função social de

> [...] formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática" (LAVILLE, 1999, p. 137)

Considerações finais

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular, buscamos fortalecer uma educação pública mais problematizadora e crítica. É necessário cada vez mais investir em uma educação mais plural, baseada no respeito às diferenças, na formação de cidadãos reflexivos, capazes de compreender não só o seu lugar dentro da complexidade social, mas também o papel das minorias para a identidade brasileira.

Acreditamos ser possível e relevante uma educação para a alteridade, que se debruce aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades (FLEURI, 2003). É fundamental aceitar as diferenças e a pluralidade existente na sociedade para compreender melhor a si e aos outros. Um país de dimensões continentais, marcado por um passado colonial que por séculos silenciou grupos minoritários, precisa silenciar todas as formas de preconceito, estereótipos, discriminação, violência e desigualdade, e dar voz àqueles e àquelas que construíram a identidade do ser brasileiro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Juliana; GIL, Carmem; BALESTRA, Juliana. Apresentação do Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas sensíveis. **Revista História Hoje.** v. 7, n. 13, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRUIT, Héctor Hernán. América Latina: quinhentos anos entre a Resistência e a Revolução. **Revista Brasileira de História**. n. 21, 1995.

_____. **Bartolomé de Las Casas e a Simulação dos Vencidos**. UNICAMP, SP. 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CERRI, L. F. **Os objetivos do ensino de história.** Londrina, 1999, p. 137-146. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276233088. Acesso em: 22 jun. 2018.

DE ALMEIDA, Helena Azevedo Paulo. **Povos indígenas e "História Geral do Brasil":** permanências de depreciação e negação em Varnhagen. Revista Expedições, Morrinhos/GO, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020 – ISSN 2179-6386.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da história da América. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. pp. 143-151.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 23 [Acessado 27 Maio 2021], pp. 16-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Epub 06 Nov 2006. ISSN 1809-449X.

GROSFOGUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias de-coloniais**. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Cia das Letras, 2002. p. 416.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 152.

NAVARRETE, Federico. **Las relaciones inter-étnicas en México**. México D.F: UNAM, 2004. p. 178.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização**

escola. vol. 4. Lisboa: Inovação, 1991.

NUNES, Leandro Nepomuceno. **Por uma história originária:** povos indígenas e ensino de História. 2020. 106 f Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. **Educação em Direitos Humanos e a BNCC.** In: Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. **Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais:** propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v.18, n. 34, p. 177-212, 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article. Acesso em 26 mai. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, n.2, v.1. jul/dez 2006. Ponta Grossa.

SANTOS, Eduardo Natalino. **Deuses do México Indígena**: Estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena 2002. p. 384.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**, vol. I, 1845.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história:** memória, movimento e educação. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17. 2009, Campinas, do 17º COLE, SP: ALB, 2009.

Recebido em junho de 2021.
Aprovado para publicação em novembro de 2021.