



---

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS OLIVEIRA

**A presença da temática indígena no Documento Curricular  
Referencial do Estado da Bahia (DCRB-BA): diálogos,  
possibilidades e desafios a partir da Lei Federal 11.645 (2008-  
2024)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

JULHO / 2025



**JOSÉ CARLOS DOS SANTOS OLIVEIRA**

**A PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NO DOCUMENTO CURRICULAR  
REFERENCIAL DO ESTADO DA BAHIA (DCRB-BA): DIÁLOGOS,  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA LEI FEDERAL 11.645 (2008-2024)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2025**

O47p

Oliveira, José Carlos dos Santos.

A presença da temática indígena no Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB-BA): diálogos, possibilidades e desafios a partir da Lei Federal 11.645 (2008-2024) / José Carlos dos Santos Oliveira, 2025.

181f.

Orientador: Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 169 – 178.

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. História Indígena. 4. DCRB. 5. Lei 11.645/2008. I. Almeida, José Rubens Mascarenhas de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. III. T.

CDD: 371.8298081

**JOSÉ CARLOS DOS SANTOS OLIVEIRA**

**A PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NO DOCUMENTO CURRICULAR  
REFERENCIAL DO ESTADO DA BAHIA (DCRB-BA): DIÁLOGOS,  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA LEI FEDERAL 11.645 (2008-2024)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em ensino de História.

Banca Examinadora

---

José Rubens Mascarenhas de Almeida (orientador)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

Maria Cristina Dantas Pina  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

Francisco Eduardo Torres Cancela  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Aos povos originários do Brasil, guardiões ancestrais da terra, da memória e do conhecimento. Que suas vozes, histórias e saberes sigam ecoando nas salas de aula, nas políticas públicas e nos corações de todas as gerações.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à presença e à contribuição de muitas pessoas e instituições ao longo da caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, aos povos originários brasileiros por sua resistência, sabedoria e força. Este trabalho é um gesto de reconhecimento pela luta ao lado daqueles que, apesar das constantes tentativas de apagamento, seguem sobrevivendo, ensinando e transformando o Brasil.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB), minha gratidão pelo relevante espaço de formação crítica, comprometida e transformadora. Foi nessa instituição que encontrei um ambiente fértil para refletir, pesquisar e fortalecer minha atuação docente.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à formação de professores e pelo financiamento dos programas de pós-graduação de todo o país. O investimento público em pesquisa e educação é essencial para o fortalecimento da escola pública, da ciência e da democracia no Brasil.

Ao meu orientador *Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida*, agradeço pela escuta atenta, pelos ensinamentos e pela confiança. Sua orientação foi fundamental para que este caminho fosse trilhado com segurança teórica e ética.

Expresso também minha gratidão aos membros da banca de qualificação e defesa, *Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina* e *Prof. Dr. Francisco Eduardo Torres Cancela* por aceitarem o convite para compartilhar esse momento tão importante da minha trajetória acadêmica. Suas leituras sensíveis contribuíram para a consolidação desta pesquisa como um instrumento de reflexão e de resistência. A escuta respeitosa e as contribuições oferecidas serão sempre lembradas com reconhecimento e afeto.

Agradeço aos meus familiares, especialmente, a minha mãe, *Dona Bete (in memoriam)*, que me deu régua e compasso, entendeu e incentivou a minha participação em movimentos sociais, desde muito jovem. Ela falou dos “perigos”, mas nunca dificultou as minhas viagens para encontros e mobilizações por todo o Brasil, na luta por um país melhor para os coletivos populares. Sempre me incentivou a estudar e sempre falou da escola como o espaço de garantia de saberes para a constituição de um futuro melhor para os filhos da classe trabalhadora e dos despossuídos de propriedades, em geral.

Gratidão ao meu pai, *Seu Joaquim*, homem que dedicou a sua vida ao trabalho para garantir a si e aos seus uma vida de dignidade e boa relação com os outros.

Aos meus irmãos, *João, Célia, Antônio e Getúlio*, pelo constante incentivo.

À minha filha *Kalita*, minha odontóloga, e a minha netinha *Beatriz* (Bibia), com as quais divido momentos de trocas divertidas e de amor paternal, filial e o amor de avô (babal, netal?). É muito amor envolvido!

À minha companheira, *Rose Prado*, pelo costumeiro incentivo, diálogo sobre o andamento da pós-graduação, sobre a escolha temática e dicas sempre importantes sobre este momento de formação na nossa vida de trabalho e estudos.

Às contribuições de professoras e professores amigos/as, *Zoraide, Valéria, Humberto, Mozart e Gorette*, pelo incentivo e sugestões.

À professora e amiga da vida inteira, *Cleidiana Oliveira*, (Cleidinha), pelos momentos de diálogo sobre a temática indígena.

A todos os meus colegas da turma de mestrado, especialmente, *Gildete e Bonfim*, pelo contato mais permanente e trocas opinativas sobre os nossos trabalhos.

À boa acolhida e atenção dispensadas a mim por pessoas de instituições, como a Secretaria de Educação da Bahia, Conselho dos Povos Indígenas da Bahia (Copiba), Ministério da Educação e Diretoria de Educação Indígena.

Aos colegas e professores do ProfHistória, que compartilharam saberes, leituras e afetos, minha gratidão. Cada troca foi essencial para a construção desta pesquisa.

Ao meu amigo e irmão, companheiro de lutas políticas e sociais, professor de História *Genivan Neri (in memoriam)*, que partiu tão de repente do nosso convívio e nos marcou com sua amizade, inteligência e dedicação às lutas pela igualdade social

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos de silêncio e cansaço e por estarem sempre presentes, mesmo quando distantes fisicamente.

Por fim, agradeço à escola, especialmente, de educação pública, espaço de resistência, de potência e de transformação. É por ela e com ela que sigo acreditando na educação como ferramenta de justiça e reparação.

*Este é o país que nos foi tomado. Dizem que o Brasil foi descoberto. O Brasil não foi descoberto, não, Santo Padre. O Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Esta é a verdadeira história. Nunca foi contada a verdadeira história do nosso povo.*

Marçal de Souza Tupã-Y, representante dos povos indígenas, em mensagem ao Papa João Paulo II, na visita do pontífice ao Brasil, em 1980.

*O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.*

Dermeval Saviani, 2008.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a presença da temática indígena no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), à luz das determinações da Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma perspectiva crítica e emancipatória do currículo e tem como objetivo geral verificar em que medida o DCRB contempla a história e cultura dos povos indígenas, conforme estabelecido pela legislação. Para tanto, foram analisadas as versões do documento entre 2008 e 2023, com foco na disciplina de História e na parte diversificada, bem como documentos complementares que subsidiaram sua elaboração. O estudo também se debruça sobre as abordagens adotadas pelo DCRB sobre a história indígena e os caminhos percorridos para a aprovação e implementação da Lei nº 11.645/2008, com destaque para o papel do movimento indígena na luta por sua efetivação. O referencial teórico mobiliza autores como Apple (1982), Giroux (1997), Freire (1987), Saviani (2008a, 2008b, 2020), McLaren (2000), Candau (2009; 2010), Monteiro (1994), Cunha (2009), Almeida (2003; 2010, 2017), Oliveira (1997; 2016), Paraíso (1994; 2014; 2024) e Ferreti (2018), entre outros. Os resultados evidenciam avanços na incorporação da história indígena no currículo baiano, embora persistam desafios relacionados à efetivação da lei, à superação de estereótipos e à valorização da diversidade cultural indígena. Como contribuição prática, foi elaborado um material educativo voltado ao ensino da história dos povos indígenas que habitavam a região de Vitória da Conquista, com vistas ao fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e comprometidas com a justiça social.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de História; História Indígena; DCRB; Lei nº 11.645/2008.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the presence of the Indigenous theme in the Curricular Reference Document of Bahia (DCRB), in light of the provisions of Federal Law No. 11.645/2008, which made the inclusion of the history and culture of Indigenous and Afro-Brazilian peoples mandatory in school curricula. The research, qualitative in nature, is grounded in a critical and emancipatory perspective on curriculum studies and aims to verify the extent to which the DCRB addresses the history and culture of Indigenous peoples, as required by the legislation. To this end, versions of the document from 2008 to 2023 were examined, with a focus on the History subject and the diversified section, as well as complementary documents that supported its development. The study also explores the approaches adopted by the DCRB regarding Indigenous history and the processes involved in the approval and implementation of Law No. 11.645/2008, highlighting the role of the Indigenous movement in advocating for its enforcement. The theoretical framework draws on authors such as Apple (1982), Giroux (1997), Freire (1987), Saviani (2008a, 2008b, 2020), McLaren (2000), Candau (2009; 2010), Monteiro (1994), Cunha (2009), Almeida (2003, 2010, 2017), Oliveira (1997; 2016), Paraíso (1994; 2014; 2024), and Ferreti (2018), among others. The findings reveal progress in the inclusion of Indigenous history in Bahia's curriculum, although challenges remain regarding the full implementation of the law, the deconstruction of stereotypes, and the appreciation of Indigenous cultural diversity. As a practical contribution, the study includes the development of educational material focused on teaching the history of the Indigenous peoples who inhabited the region of Vitória da Conquista, aiming to strengthen antiracist pedagogical practices committed to social justice.

**Keywords:** Curriculum; History Teaching; Indigenous History; DCRB; Law 11.645/2008.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Estados com referência às questões étnico-raciais ..... | 111 |
| <b>Quadro 2</b> – Estados que mencionam a legislação de inclusão .....    | 112 |
| <b>Quadro 3</b> – Adoção das concepções de currículo pelos estados .....  | 112 |
| <b>Quadro 4</b> – Temática indígena nos currículos estaduais .....        | 113 |
| <b>Quadro 5</b> – História indígena na Educação Básica .....              | 115 |
| <b>Quadro 6</b> – Universidades baianas e a temática indígena .....       | 157 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |                                                                          |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                           |
| CIMI    | Conselho Indigenista Missionário                                         |
| CRFB/88 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;                  |
| CNBB    | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;                               |
| CTI     | Centro de Trabalho Indigenista;                                          |
| CONSED  | Conselho Nacional de Secretários de Educação                             |
| DCRB    | Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia;                     |
| DCNEM   | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                    |
| DCN     | Diretrizes Curriculares Nacionais                                        |
| DCEEI   | Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena                 |
| EEI     | Educação Escolar Indígena                                                |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                             |
| FNEEI   | Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena                              |
| FGB     | Formação Geral Básica                                                    |
| FUNAI   | Fundação Nacional do Índio                                               |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas                         |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                           |
| MEC     | Ministério da Educação                                                   |
| NEM     | Novo Ensino Médio                                                        |
| NSE     | Nova Sociologia da Educação                                              |
| OCDE    | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                |
| OIT     | Organização Internacional do Trabalho                                    |
| OPAN    | Operação Anchieta                                                        |
| PROEMI  | Programa Ensino Médio Inovador                                           |
| SEC     | Secretaria de Educação                                                   |
| SECADI  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SPI     | Serviço de Proteção ao Índio                                             |
| TPE     | Todos Pela Educação                                                      |
| UESB    | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.                              |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                           | <b>14</b>  |
| 1.1 Organização estrutural dos capítulos e seções.....                                                                                              | 20         |
| <b>2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO .....</b>                                                                      | <b>22</b>  |
| <b>2.1. A Lei nº 11.645 de 2008: Genérica, mas de muita significação para a história dos povos indígenas.....</b>                                   | <b>22</b>  |
| 2.2. As abordagens da História Indígena.....                                                                                                        | 32         |
| 2.3 A disseminação dos saberes indígenas e suas epistemologias .....                                                                                | 57         |
| 2.4. Movimento Social Indígena e a Lei nº 11.645 de 2008.....                                                                                       | 62         |
| <b>3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DO DCRB: HISTÓRICO, ARQUITETURA CURRICULAR E ESCOLHAS TEÓRICAS.....</b>                               | <b>78</b>  |
| 3.1 A reforma do Ensino Médio no Brasil e na Bahia.....                                                                                             | 79         |
| 3.2 Histórico da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio..... | 89         |
| 3.3 Organização e arquitetura curricular do DCRB .....                                                                                              | 92         |
| 3.4 As escolhas teóricas na elaboração do DCRB.....                                                                                                 | 99         |
| <b>4 A HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO DA BAHIA ANTES E APÓS O DCRB .....</b>                                                                        | <b>108</b> |
| 4.1 A Temática Indígena nas orientações curriculares do Estado da Bahia do Ensino Fundamental e Médio anteriores ao DCRB.....                       | 108        |
| 4.2 A distribuição dos objetos de conhecimento relativos à História Indígena nas unidades temáticas e na parte diversificada do DCRB .....          | 116        |
| 4.3 Analisando as abordagens da temática indígena no DCRB no ensino fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica da Bahia .....                 | 131        |
| 4.4 A escola e o ensino da história indígena entre desafios e perspectivas .....                                                                    | 152        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                  | <b>166</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                            | <b>169</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                 | <b>2</b>   |

|                                                                                                            |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Anexo A – Lei referente à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ..... | 2 |
| Anexo B – Arquivos com objetos do conhecimento do componente curricular História .....                     | 4 |

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a elaboração deste trabalho, deparamo-nos com uma declaração do governador do Paraná, Carlos Roberto Massa Júnior (PSD), o Ratinho Júnior, proferida em 31 de julho de 2024, no Palácio Iguaçu: “Nós não vamos admitir que índios paraguaios invadam terras privadas aqui no Paraná.”<sup>1</sup> A fala ocorreu em meio ao agravamento dos ataques de fazendeiros contra o povo Avá-Guarani, no oeste do estado, após a retomada indígena de áreas da Terra Indígena Tekoha Guasu Guavirá – localizada nos municípios de Guaíra, Terra Roxa e Antonina – cujo processo de demarcação está paralisado desde 2018. Diante da omissão do Estado, os indígenas ocuparam sete áreas como forma de autodemarcação. Em resposta, fazendeiros recorreram à violência: atropelamentos, ameaças e ações judiciais, com decisões iniciais favoráveis à reintegração de posse.

Além da constante e cotidiana perseguição às populações originárias no Brasil, chama atenção, no discurso do governador, o uso da expressão “índios paraguaios”, ao se referir a povos indígenas brasileiros diretamente envolvidos no conflito. Tal expressão ressoa com a ideologizada construção do “índio genérico”, amplamente disseminada na sociedade brasileira com o claro objetivo de sustentar a crença equivocada de que, no Brasil, “não tem mais índio”. Quantas vezes ouvimos afirmações como “em Porto Seguro os índios são falsos”? Essas declarações refletem o negacionismo da diversidade étnica que marca profundamente a formação da sociedade brasileira.

Declarações como a do governador Ratinho Júnior revelam a permanência, no imaginário nacional, de visões anacrônicas e estereotipadas sobre os povos indígenas — visões que a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, busca justamente combater. No presente trabalho, tratamos, especialmente, da temática indígena no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB),<sup>2</sup> analisando as possibilidades e os desafios relacionados à aplicabilidade dessa lei, que completou dezessete anos de vigência em 2025. Além desse documento propositivo, que orienta a elaboração dos currículos escolares do Estado, investigamos, especificamente, a presença indígena no componente curricular História, bem como as

---

<sup>1</sup> Confira em reportagem publicada no *Brasil de Fato* em 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/09/ratinho-jr-governador-do-pr-chama-os-ava-guarani-de-indios-paraguaios-e-parlamentares-acionam-mpf-por-racismo> Acesso em:

<sup>2</sup> O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é um instrumento orientador da Rede Estadual de Ensino da Bahia, elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Seu objetivo é subsidiar a construção dos currículos das redes municipais e estadual, respeitando as especificidades locais e promovendo uma educação contextualizada, equitativa e de qualidade.

abordagens da história indígena trabalhadas no ensino brasileiro, o campo curricular e suas teorias.

Durante a definição do tema que orientaria esta pesquisa, surgiram algumas inquietações: como foi construída a Lei nº 11.645 e em que contexto histórico? A historiografia sobre os povos originários foi significativamente transformada após sua promulgação? Houve mudanças reais nos currículos escolares? Em caso afirmativo, essas mudanças permitiram aos docentes ressignificar a temática indígena com novas abordagens? A alteração normativa favoreceu um maior protagonismo indígena na historiografia brasileira? Quais os principais desafios enfrentados pelo sistema de ensino baiano para a efetivação da lei e para a construção de um conhecimento mais crítico sobre essa história? E, por fim, que lacunas o DCRB ainda apresenta quanto ao ensino da história indígena, conforme prevê a Lei nº 11.645?

Ao contrário das narrativas que indicam que as populações indígenas teriam sido dizimadas ou estariam desaparecidas em diversas regiões brasileiras, estudos demonstram um crescimento significativo dessas populações, o que representa uma derrota das elites coloniais e imperiais que promoviam a destruição e o desaparecimento cultural dos povos originários. O mais recente censo demográfico (IBGE, 2022) revelou que a população indígena no Brasil ultrapassa 1,69 milhão de pessoas, o que corresponde a 0,83% da população total. Comparado com o censo de 2010, que indicava 896,9 mil indígenas (0,47%), observa-se um aumento de 88,8% nesse número ao longo da década. Este crescimento reflete tanto o aumento no número de pessoas que se autodeclararam indígenas quanto o reconhecimento de novas etnias e povos.

Atualmente, a maior parte da população indígena vive em áreas urbanas. Em 2022, cerca de 53,97% (914.746 pessoas) residiam em cidades, com destaque para Goiás, Rio de Janeiro e o Distrito Federal, enquanto 46,03% (780.090 pessoas) viviam em áreas rurais. A mediana de idade dos indígenas varia conforme a região de residência, e o índice de analfabetismo diminuiu em todas as áreas entre 2010 e 2022. A Região Norte concentra quase metade da população indígena do país, com a Terra Indígena Yanomami (AM/RR) tendo o maior número de habitantes.

Em relação ao acesso a serviços de saneamento, embora a maioria da população urbana brasileira tenha acesso à água canalizada (97,28%), apenas 86,67% dos indígenas em áreas urbanas têm esse privilégio. Na Bahia, o censo de 2022 registrou 229.443 indígenas, representando 1,62% da população estadual. Salvador se destaca com 27.740 indígenas, ocupando o quarto lugar no *ranking* nacional de municípios com maior população indígena, sendo a segunda capital com maior número de indígenas no país.

Em termos de distribuição geográfica, 352 municípios baianos (84,4% do total) apresentaram aumento na população indígena, enquanto 56 (13,4%) tiveram redução e 9 (2,2%) mantiveram números estáveis ou inexistentes. As Terras Indígenas mais representativas na Bahia estão localizadas em 13 municípios, com Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália e Banzaê destacando-se pelos maiores números absolutos de indígenas em terras delimitadas. Banzaê, por exemplo, possui 86,07% da sua população indígena em terras delimitadas, seguida por Itaju do Colônia (83,41%) e Glória (61,01%).

Os dados divulgados sobre o crescimento da população indígena e as lutas pelos seus direitos, especialmente no que se refere aos seus territórios ancestrais, como os do povo Ava Guarani no Paraná e do povo Pataxó na Bahia, desnaturalizam a democracia liberal, evidenciando as contradições nas quais persistem as desigualdades e os ataques às majorias e minorias despossuídas. Essas populações, por meio de seu protagonismo histórico, forçam a maturação da democracia, embora de forma limitada, ao mesmo tempo que politizam os coletivos populares, rompendo com seus “silêncios” e enfrentando a naturalização do autoritarismo e a reprodução de atitudes que legitimam a manutenção dos interesses das classes proprietárias.

Conforme destacam Danner & Danner (2023),

As minorias político-culturais potencializam a maturação de nossa democracia exatamente por desnaturalizarem-na e, assim, por politizarem-na, isto é, por instituírem em termos teórico-práticos uma luta contra hegemônica acerca da memória, do passado e da história, em que somos confrontados com nossos mitos, com nossos interditos, com nossos silêncios que, em sendo mantidos como um tabu social e em ficando latentes em termos de nossa socialização nacional, justificam diretamente a continuidade do racismo, a naturalização das desigualdades sociais, a despolitização do autoritarismo e, assim, a reprodução das minorias político-culturais como negatividade e menoridade que continuam legitimando o colonizador branco, hoje transplantado na figura do fazendeiro empreendedor, do missionário neopentecostal, da escola sem partido e da política não-ideológica (Danner; Danner, 2023, p. 1977).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Por isso, deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 173). A escola pública é, em sua grande maioria, frequentada por filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, assim como por outros setores provenientes das classes populares, que enfrentam dificuldades para acessar uma educação histórico-crítica e transformadora. Inserida no modelo da sociedade capitalista contemporânea, a escola, por se encontrar vulnerável à conjuntura

econômica do capitalismo global e às políticas de governo, acaba reproduzindo internamente as mesmas condições de exclusão observadas na sociedade. O ensino da história dos povos indígenas, assim, é um exemplo desse tratamento desigual.

A historiografia brasileira, até a década de 1970, relegou esses povos e sua trajetória a um lugar secundário na formação da sociedade brasileira. Mas, então, o que provocou a mudança para que parte da sociedade passasse a reconhecer os povos indígenas como protagonistas na constituição do Brasil no momento histórico atual? A resposta pode ser encontrada no surgimento de novas abordagens historiográficas, especialmente com o movimento da *Nova História Indígena*, aliado à trajetória do movimento indígena e de outros movimentos sociais, suas conquistas legislativas e a atuação do aparelho de Estado. Esses fatores possibilitaram transformações importantes.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), essa mudança começou a se consolidar. O Art. 26, parágrafo 4º, dessa lei estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 26).

Outra conquista importante não diz respeito especificamente aos povos indígenas, mas teve grande impacto nos movimentos sociais e nas mudanças relacionadas à educação sobre as relações étnico-raciais. Em 2003, como resultado de grandes mobilizações do Movimento Negro, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 10.639,<sup>3</sup> que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, essa lei não incluiu a história dos povos indígenas, dos quais, originalmente, habitavam o Brasil antes da chegada dos invasores europeus (Brasil, 2003). Esse movimento de inclusão, embora vital, também evidenciou as lacunas na formação educacional, no que tange à valorização da história indígena e sua presença no currículo escolar.

Em relação à inclusão dos povos indígenas, a Constituição de 1988 garantiu uma série de direitos, como a preservação da cultura indígena, os direitos processuais e o direito às terras tradicionalmente ocupadas. A União foi incumbida de garantir esses direitos, mas o foco sempre foi a conservação e delimitação das terras indígenas, e o reconhecimento das culturas indígenas e de seus modos de vida. Esse processo de mobilização social, impulsionado pela luta indígena, resultou em conquistas importantes nas últimas décadas, inclusive nas legislações relacionadas

---

<sup>3</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

à educação. Foi uma pressão contínua, em conjunto com os movimentos sociais, que possibilitou avanços, como a promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, que obrigou o ensino da história e cultura indígena, junto à cultura afro-brasileira, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país.

Essa conquista faz parte de um processo de reparação histórica que o Estado e a sociedade brasileira vêm promovendo com grupos étnicos historicamente excluídos, como consequência de um projeto educacional que, durante séculos, negligenciou a história e a cultura indígena. É imprescindível destacar que a eficácia da Lei dependerá de sua efetiva aplicação nos sistemas de ensino e nas salas de aula. Os documentos referenciais curriculares são especialmente importantes para atingir esse objetivo, assim como a atuação dos professores.

A aprovação da Lei nº 11.645/2008 tem gerado repercussões significativas em diversos aspectos da educação, especialmente no que diz respeito à abordagem da história e cultura indígena. O conjunto de iniciativas didático-pedagógicas impulsionadas pela implementação dessa legislação tem promovido um movimento de transformação nos contextos educacionais, estimulando uma nova forma de compreender o modo de vida dos povos indígenas e refletir sobre suas histórias, territorialidades, tempos, lutas e conquistas. Esse movimento, por sua vez, tem influenciado o surgimento de importantes trabalhos acadêmicos, que oferecem novas interpretações e releituras sobre a questão indígena no Brasil, e, consequentemente, têm dado origem a novas propostas pedagógicas que buscam integrar de maneira mais efetiva os povos indígenas no currículo escolar.

O presente trabalho, portanto, se insere nesse processo de reconfiguração acadêmica e pedagógica. Debruçando-se sobre o Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB) e seus documentos complementares, este estudo tem como objetivo analisar as abordagens da história indígena no currículo baiano, verificando se essas abordagens atendem às disposições previstas na Lei nº 11.645/2008. Nesse contexto, realizamos uma pesquisa que examina como os aspectos do DCRB podem servir de suporte para que docentes e coordenadores pedagógicos incluam, em seus planejamentos, reflexões significativas sobre a temática indígena nas aulas e atividades com os alunos.

O componente curricular de História no DCRB está estruturado com base em unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas, incluindo o aprendizado sobre a história e cultura dos povos indígenas. Dentro dessa estrutura, surge a questão de como os conteúdos sobre os povos indígenas são apresentados no DCRB para serem ensinados ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio na Bahia.

Considerando a obrigatoriedade de inserir a temática indígena nos currículos escolares, conforme estabelece a Lei Federal nº 11.645/2008, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão norteadora: em que medida a história indígena, conforme abordada no Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia, está alinhada com as diretrizes estabelecidas por essa legislação? A problematização surge da necessidade de verificar se o currículo estadual reflete os princípios legais que visam garantir a valorização da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas, reconhecendo suas contribuições, resistências e protagonismos históricos.

Diante do exposto, definimos a seguinte questão de pesquisa para nortear este estudo: a história indígena apresentada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) contempla as disposições previstas na Lei Federal nº 11.645/2008? Com base nessa indagação, estabelecemos como objetivo geral analisar a abordagem da história indígena no DCRB, no período compreendido entre 2008 e 2023, com o intuito de verificar sua conformidade com as diretrizes estabelecidas pela referida lei.

Para alcançar tal objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: *a)* analisar o componente curricular da disciplina de História e a parte diversificada do DCRB, identificando as abordagens relacionadas à história indígena; *b)* apresentar o percurso histórico e político que culminou com a aprovação da Lei nº 11.645/2008, suas características e a participação do movimento indígena nesse processo; *c)* examinar documentos complementares que contribuíram para a implementação e efetivação dos objetivos propostos pela referida lei no contexto educacional baiano; *d)* analisar a reforma do Ensino Médio e o processo de elaboração do DCRB, considerando suas implicações para o ensino da história indígena; *e)* elaborar um produto educacional voltado ao ensino da história dos povos indígenas que habitavam a região onde atualmente se localiza o município de Vitória da Conquista.

As contribuições deste estudo vão além do que é comumente esperado em qualquer pesquisa. Ao longo deste trabalho, adquirimos um conhecimento significativo sobre a temática indígena, especialmente no que tange às abordagens existentes na educação e no campo curricular. Acreditamos que, com base em seus referenciais e conclusões, esta pesquisa pode contribuir para a formação dos professores responsáveis pelo trabalho em sala de aula, dos coordenadores pedagógicos e dos diversos profissionais envolvidos na elaboração das propostas curriculares. No entanto, essa contribuição só será efetiva se os envolvidos no processo desejarem ressignificar suas práticas no ambiente escolar, possibilitando uma visão mais crítica sobre o tratamento dado aos povos indígenas ao longo da história, tanto pelo sistema educacional quanto pela sociedade.

Ao centrar sua análise em dois documentos fundamentais – a Lei nº 11.645 de 2008, no âmbito federal, e o Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), no nível estadual – no componente História, esta pesquisa também tem potencial para se tornar relevante para os órgãos institucionais responsáveis pela gestão da educação pública, não apenas na Bahia, mas em outros estados e municípios que elaboraram ou estão em processo de elaboração de suas propostas curriculares. Contudo, é importante refletirmos que a orientação deste trabalho está voltada para um viés emancipatório, libertador e de resistência, defendendo uma abordagem que contemple a temática indígena, assim como a dos demais grupos populares historicamente explorados na sociedade de classes. O trabalho, fundamentado nesse viés, contribuirá para que o tratamento dado aos povos indígenas, que habitavam o Brasil desde antes da invasão europeia e ainda ocupam uma parte significativa do território, seja igual ao oferecido aos demais grupos étnicos que formaram a nação brasileira.

A seguir, apresentamos como está estruturada esta dissertação, com seus capítulos e seções.

## 1.1 Organização estrutural dos capítulos e seções

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da *introdução* e das *considerações finais*. O primeiro capítulo, intitulado *História dos povos indígenas: da invisibilidade ao protagonismo*, é composto por três seções: *A Lei nº 11.645 de 2008: Genérica, mas de grande significação para a história dos povos indígenas*; *As abordagens da história indígena*; *A disseminação dos saberes indígenas e suas epistemologias*; e *Movimento Social Indígena e a Lei 11.645 de 2008*. Neste capítulo, apresentamos a Lei nº 11.645 de 2008 e suas características, realizamos um panorama historiográfico que busca um diálogo com as abordagens da história indígena, discutimos o movimento indígena e seu protagonismo, além de abordar as epistemologias que envolvem os saberes ancestrais e as autorias próprias na produção do conhecimento indígena.

O segundo capítulo, intitulado *A reforma do Ensino Médio e a elaboração do DCRB: Histórico, arquitetura curricular e escolhas teóricas*, é dividido em quatro seções: *A Reforma do Ensino Médio no Brasil e na Bahia*; *Histórico da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio*; *A organização e a Arquitetura Curricular do DCRB*; *As Escolhas Teóricas do DCRB*. Nesse

capítulo, realizamos uma síntese do processo de redefinição do Ensino Médio no Brasil e na Bahia, detalhamos a elaboração da proposta curricular desse estado, sua organização e as teorias que influenciaram sua formulação.

O terceiro capítulo, intitulado *A história indígena no currículo da Bahia antes e depois do DCRB*, é composto por quatro seções: *A temática indígena nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia do Ensino Fundamental e Médio anteriores ao DCRB*; *A distribuição dos objetos de conhecimento relativos à história indígena nas unidades temáticas e na parte diversificada do DCRB*; *Analisando as abordagens da temática indígena no DCRB no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica do Estado da Bahia*; e *A escola e o ensino da história indígena entre desafios e perspectivas*. Nesse capítulo, descrevemos os objetos de conhecimento relacionados à história indígena no componente da disciplina de História, realizamos uma análise do currículo anterior e, em seguida, uma análise do componente curricular de História, focando nas questões que envolvem os povos indígenas. Por fim, apresentamos os desafios e as perspectivas para a implementação da Lei 11.645 e do ensino da história indígena.

A seguir, daremos início as discussões propostas no primeiro capítulo.

## 2 HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO

Neste capítulo, discutiremos o percurso histórico das populações indígenas no Brasil a partir de uma perspectiva que rompe com o silenciamento e a marginalização a que esses sujeitos historicamente foram submetidos no campo educacional. Ao abordar os processos de invisibilização, mas também de resistência e emergência dos povos indígenas como sujeitos políticos e epistêmicos, busca-se compreender como as suas histórias e saberes vêm conquistando espaço nos currículos escolares e nas políticas públicas educacionais, sobretudo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Em sua obra *Currículo, Território em Disputa*, Arroyo (2013) relata que, por ocasião da realização de um seminário em Salvador, Bahia, voltado à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, uma faixa estampava a frase: “Agora, a História será outra”. Essa expressão simboliza a imensa expectativa gerada entre os coletivos populares – negros, quilombolas e indígenas –, juntamente com os movimentos sociais, de que suas histórias e memórias seriam, enfim, incorporadas aos currículos escolares e aos materiais didáticos e literários das instituições de ensino brasileiras. Trata-se de uma conquista duramente articulada por movimentos sociais, educadores, estudantes e diversos segmentos da sociedade civil.

A aprovação da Lei nº 11.645, em março de 2008, representa, portanto, um marco dentro desse processo de reivindicação por reconhecimento e justiça histórica. Essa normativa – fruto da mobilização especialmente de povos negros e indígenas – amplia o debate sobre as relações étnico-raciais na educação e busca promover uma ressignificação das abordagens sobre a história indígena. Sua implementação está alinhada ao ideal de uma sociedade que reconhece a si mesma como pluriétnica, que valoriza a diversidade cultural e que luta por equidade nas relações entre os povos que compõem o tecido social brasileiro.

### 2.1. A Lei nº 11.645 de 2008: Genérica, mas de muita significação para a história dos povos indígenas

A Lei nº 11.645, de 2008, tem origem no Projeto de Lei nº 433/03, de autoria da deputada federal Mariângela Duarte. A proposta foi apresentada com a seguinte ementa:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.<sup>4</sup>

O argumento central da propositura está vinculado à ideia de que a sociedade brasileira foi formada a partir das “três raças”. Embora tal concepção já tenha sido superada nos estudos acadêmicos – especialmente por meio das contribuições da Antropologia e das novas abordagens historiográficas desenvolvidas pela Nova História Indígena –, ela ainda persiste no imaginário social, sustentando visões que excluem os povos indígenas como protagonistas do processo de formação do Brasil. Essa concepção racialista pode derivar para um determinismo biológico, reforçando a crença de que existem capacidades inatas a determinadas “raças”. Contudo, entende-se hoje que se trata de uma construção social, que é historicamente situada e, portanto, passível de transformação. A adoção do conceito de *etnia* na formulação da lei teria contribuído para evitar tal inadequação.

Um dos pontos críticos da proposta, como destaca Fanelli (2021), é a ausência de menção explícita à história das populações originárias antes do chamado “contato” com os colonizadores. Nas palavras da autora:

[...] não há no Projeto de Lei a menção em estudar a história das populações originárias antes do “contato” com o “branco”. Assim o estudo da história indígena não se justifica pela importância que tem em si, pela sua presença em mais de 11 mil anos no que é hoje o Brasil....por sua presença e seu protagonismo na constituição da história do Brasil, mas sim estabelece apenas como contribuidora da formação da sociedade nacional (Fanelli, 2021, p. 92).

Em razão dessa limitação conceitual, a Lei nº 11.645/2008 pode parecer, à primeira vista, uma norma “genérica” ou “superficial”. A nosso ver, tal percepção é consequência direta da ausência de representações indígenas, bem como da não convocação de especialistas e professores envolvidos com a temática, que não foram convidados a participar dos debates durante a tramitação do projeto no Congresso Nacional. Isso ocorreu apesar de a inclusão da história indígena nos currículos escolares já integrar as pautas de reivindicação de diversas organizações indígenas e indigenistas.

Caso esses segmentos tivessem sido efetivamente ouvidos, poderiam ter contribuído com questões fundamentais para o enriquecimento da proposta, como: as sociabilidades indígenas, os modos de vida, as práticas produtivas, as ancestralidades, os processos de territorialização e suas cosmovisões. A presença dessas contribuições certamente resultaria em

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 15 mar. 2025.

um documento mais denso, plural e representativo das diversas dimensões que compõem as culturas, histórias e epistemologias indígenas.

Fanelli (2021) ressalta, também, em sua justificativa, que a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana no currículo escolar, gerou críticas por ter deixado de fora os povos indígenas. Sua proposta, portanto, visava corrigir essa lacuna: “A referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.” (Brasil, 2025).

Na redação aprovada, a Lei nº 11.645/2008 determina que a obrigatoriedade da temática deve perpassar todo o currículo, com aprofundamento nas áreas de História, Linguagens e Artes. A intenção era alcançar todas as áreas do conhecimento, mas, na prática, essa delimitação pode produzir o efeito inverso: restringir o tratamento da temática indígena a apenas algumas disciplinas, eximindo as demais de dialogarem com a questão. Além disso, pode ocorrer que os conteúdos sejam tratados apenas no âmbito dos itinerários formativos,<sup>5</sup> o que comprometeria o acesso de todos os estudantes a esses saberes.

Outro ponto crítico diz respeito às modalidades de ensino. A Lei nº 11.645/2008 não contempla expressamente a Educação Infantil nem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), deixando a cargo dos estados e municípios a decisão de incluir essas etapas em suas diretrizes curriculares. Essa omissão representa um risco à abrangência e efetividade da política, especialmente na formação das crianças pequenas, que, em idade sensível à construção de visões de mundo, podem ser privadas de um contato inicial com a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas. Da mesma forma, os jovens e adultos em processo de escolarização também ficam à margem dessa política, mesmo sendo parte de grupos sociais que poderiam se beneficiar de uma formação crítica e ampliada sobre as histórias que compõem a sociedade brasileira.

Assim, incluir explicitamente essas modalidades no escopo da lei é um passo fundamental para garantir que a educação das relações étnico-raciais, no que tange aos povos

---

<sup>5</sup> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de aprendizagem que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Esses itinerários podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento — Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — e/ou da Formação Técnica e Profissional (FTP), ou ainda integrar conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 maio 2025.

indígenas, se realize de forma abrangente, contínua e coerente com os princípios de uma educação inclusiva, plural e comprometida com a transformação social.

Mesmo com as questões apontadas anteriormente, lideranças indígenas ligadas à educação e à literatura veem com otimismo a existência da Lei nº 11.645/2008:

Assim é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional. Nessa direção está tanto o artigo 231 da Constituição quanto a recentemente aprovada Lei nº 11.645/08, uma conquista orquestrada pelo movimento indígena dos anos 2000, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do movimento indígena brasileiro (Munduruku, 2012, p. 224).

A Lei nº 11.645/2008 abriu novas perspectivas para professores e historiadores, possibilitando abordagens que extrapolam os tradicionais recortes centrados no “descobrimento” e na escravização, ao valorizar a história de resistência e a luta dos povos originários contra as diversas formas de opressão vivenciadas ao longo da história do país. Ela também sinalizou caminhos para a construção de produções curriculares de matriz intercultural, rompendo com o currículo tradicional, rígido e eurocêntrico, ainda predominante nas escolas brasileiras.

No entanto, expressões presentes tanto nos debates quanto nos próprios documentos legais – como “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais” e “formação da sociedade nacional” – têm sido criticadas por especialistas por carregarem interpretações que podem parecer superficiais ou panfletárias, exigindo, portanto, reformulações que estejam em consonância com os avanços interpretativos sobre os fenômenos históricos e culturais relacionados aos povos indígenas.

Tais expressões favorecem leituras deturpadas: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, por exemplo, pode induzir a uma narrativa em que esses sujeitos são representados exclusivamente como vítimas, perpetuamente em luta, sem espaço para destacar as relações sociopolíticas complexas que estabelecem com outros grupos sociais no Brasil. A expressão “resgatando” pressupõe que a cultura indígena estaria congelada no tempo, à espera de ser recuperada, quando se sabe que todos os grupos humanos passam por processos contínuos de reelaboração sociocultural. Do mesmo modo, a expressão “contribuições nas áreas sociais” rebaixa a atuação histórica e política dos povos indígenas a um papel secundário e acessório. Já “formação da sociedade nacional” reforça uma ideia

assimilacionista que remete à teoria da mestiçagem – na qual negros e indígenas são vistos como componentes formadores da sociedade brasileira, mas sem protagonismo contínuo. Tal concepção favorece uma invisibilidade estratégica, onde esses sujeitos aparecem ou desaparecem da cena nacional conforme os interesses das estruturas dominantes (Silva, 2013, p. 116).

Nota-se, na justificativa, a ausência de menções a temas de grande relevância, como o histórico de preconceitos, racismo e apagamento das culturas a que estiveram submetidos os povos indígenas, bem como a questão da terra e do trabalho. É importante lembrar, no entanto, que o Projeto de Lei nº 433/2003 foi elaborado por uma autora não indígena.

A autora, em sua justificativa, também reforça o pensamento predominante das “três raças” (branca, negra e indígena) como formadoras da cultura brasileira. Tal perspectiva demonstra certo afastamento em relação ao que foi historicamente produzido pelo movimento indígena e pelo indigenismo contemporâneo, especialmente aquele vinculado à educação, contrastando com os avanços presentes no projeto.

Conforme aponta Fanelli (2021), observa-se, ainda hoje, a permanência de uma perspectiva já superada, que remonta a uma abordagem culturalista sobre a formação do povo brasileiro, centrada na ideia de miscigenação entre indígenas, negros e brancos de origem europeia. Essa concepção, que tende a atenuar conflitos, violências e processos de luta, pode ser identificada nas obras de autores como Darcy Ribeiro (1995) e, sobretudo, Gilberto Freyre (1933). Embora a mestiçagem seja, de fato, um elemento constitutivo da sociedade brasileira, como lembra Gruzinski (2001), é fundamental considerar as condições e circunstâncias históricas em que essas uniões interétnicas ocorreram, muitas vezes marcadas por relações de dominação.

A relatora da matéria, deputada Fátima Bezerra (PT/RN), ampliou o enfoque, justificando seu parecer favorável à aprovação do projeto. No texto, ressalta a redução drástica da população indígena em razão da violência sofrida durante a colonização, além de destacar a diversidade cultural e o protagonismo das comunidades indígenas. Conclui, então:

A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI, a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam de apenas 325.652 índios, distribuídos em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas distintas. A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural. É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia a dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos valores tradicionais da cultura indígena. [...] A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi

fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente através da escola. [...] (Bezerra, *apud* Brasil, 2003, n.p.).<sup>6</sup>

A escola, que historicamente silenciou os povos indígenas, seus conhecimentos e suas manifestações culturais, é agora convocada a assumir um papel oposto: o de valorizar e transmitir às novas gerações os saberes tradicionais indígenas, presentes também no cotidiano brasileiro. Trata-se, portanto, de um esforço educativo que visa reparar a dívida histórica da sociedade com os povos originários.

Outras alterações foram realizadas no segundo parágrafo da justificativa: a expressão “conteúdos referentes à História e Cultura” foi modificada para “conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros”. Dessa forma, observa-se uma distinção em relação ao conteúdo anteriormente proposto para os currículos escolares, os quais eram centrados no processo escravista e na discriminação racial. A nova norma surge como medida reparadora diante das consequências de um sistema excludente que, por séculos, regeu a educação brasileira e que, nesse período, desvalorizou a história e a cultura indígena, marginalizando-a no contexto social e afastando-a dos espaços escolares (Brasil, 2003; 2008).

Após a revisão e redação final, o projeto foi novamente submetido ao plenário em 13 de fevereiro de 2008, seguindo, em seguida, para a Presidência da República, onde foi sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 10 de março de 2008. Segundo Silva & Meirelles (2020), a Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena na Educação Básica, especialmente em alguns componentes curriculares, como o de História. No entanto, muitos professores relatam não ter tido acesso a essa temática em seus cursos de licenciatura e temem, por isso, reproduzir imagens estereotipadas ou preconceituosas, em razão da ausência de materiais pedagógicos adequados à nova realidade.

Uma norma como a proposta pela Lei nº 11.645/2008 — assim como as definições de propostas curriculares — sempre será alvo de embates resultantes das disputas políticas e ideológicas em torno de diferentes e conflitantes projetos de sociedade. A referida lei foi aprovada em um contexto de intensas lutas por visibilidade, memória e protagonismo por parte dos povos indígenas e de outros movimentos sociais atuantes nas questões de gênero, meio ambiente e diversidade cultural.

---

<sup>6</sup> Voto da relatora Dep. Fátima Bezerra (PT/RN) para o Projeto de Lei nº 433, de 2003. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=144690&filename=Tramitacao-PL%20433/2003](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=144690&filename=Tramitacao-PL%20433/2003) Acesso em: 16 abr. 2025.

Para compreender uma mudança curricular, é necessário investigar como ela se constituiu historicamente, identificando as transformações sociais que levaram determinados grupos a pressionar por alterações nos conteúdos ensinados na escola. Isso porque qualquer afirmação sobre o currículo deve considerar o contexto histórico em que está inserida. Em certos períodos, estabelecem-se novas estruturas que, por sua vez, definem as novas regras do jogo (Goodson, 2008).

Para compreender a relação entre a educação e as temáticas abordadas neste estudo, é necessário esclarecer algumas distinções conceituais. A formação educacional dos povos indígenas difere daquela da sociedade envolvente. Nesse sentido, é importante distinguir *Educação Indígena*, *Educação Escolar Indígena* e *ensino da temática indígena*. Este último refere-se aos conteúdos oferecidos à sociedade em geral. A *Educação Indígena* corresponde aos processos formativos realizados pelas próprias comunidades, com base em seus usos, costumes e tradições. Já a *Educação Escolar Indígena* (EEI) é uma modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino às comunidades indígenas, por meio de escolas localizadas nesses territórios, articulando saberes indígenas e não indígenas.

A EEI é definida por documentos oficiais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999) – como uma modalidade específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e intercultural. Caracteriza-se pela valorização das identidades étnicas e pela articulação entre escola, sociedade e identidade, alinhada aos projetos societários de cada povo.

Nessa perspectiva, a EEI promove a integração entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares, com base no contexto sociocultural de cada comunidade. Não se trata de adaptar uma cultura à outra, mas de construir, de forma conjunta, um saber genuinamente intercultural.

Na Bahia, a EEI integra a educação básica e é voltada aos territórios habitados por povos indígenas reconhecidos. Conta com coordenação própria na Secretaria Estadual da Educação e é implementada em parceria com instituições como o Fórum Estadual de Educação Indígena, a Funai, a UNEB, secretarias municipais de educação, o IFBA, entre outras.

Dado seu caráter específico e estrutura própria, a EEI não depende diretamente da Lei nº 11.645/2008. Surge, então, a pergunta: a quem essa lei se destina? O ensino da temática indígena, conforme essa legislação, deve contemplar aspectos culturais, políticos, econômicos e identitários dos povos originários nas escolas regulares voltadas à população não indígena – sendo esse o foco principal da Lei nº 11.645/2008 (Silva, 2017).

A promulgação da nova lei ampliou o escopo da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena para todas as escolas do país, incorporando aos conteúdos escolares temáticas que envolvem as histórias, culturas e lutas de diferentes etnias presentes na sociedade brasileira. Essa proposta se diferencia do enfoque anteriormente predominante nos currículos, centrado no processo escravista e na discriminação racial. A nova norma surge, assim, como uma medida reparadora frente às consequências de um sistema excludente que por séculos norteou a educação brasileira, relegando a história e a cultura indígena a uma posição marginalizada no contexto social e ausente das práticas escolares (Brasil, 2003; 2008).

A Lei nº 11.645/2008 possibilitou uma ampliação significativa da produção acadêmica sobre a temática indígena, além da realização de eventos culturais, debates e atividades que promovem o respeito à diversidade. Também tornou necessária a criação de órgãos responsáveis pela gestão da educação indígena e pela implementação dessa lei nas escolas não indígenas, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que possui uma diretoria dedicada à Educação Escolar Indígena no âmbito do Ministério da Educação. Essa diretoria coordena as políticas educacionais voltadas para a diversidade, com o objetivo de superar as diferentes formas de exclusão educacional, articulando ações com os diversos grupos sociais historicamente marginalizados, incluindo os povos indígenas.

A Lei nº 11.645/2008 exige que professores e alunos da Educação Básica do Brasil conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e a cultura dos povos indígenas, mobilizando conteúdos de diferentes disciplinas escolares. A questão urgente que se coloca é: “como realizar tal empreendimento se, por muito tempo, os indígenas se fizeram presentes no ambiente escolar apenas no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19?” (Silva; Costa, 2018, p. 68). Esse é o desafio enfrentado por educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Desde a aprovação da lei, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a incorporar a história e a cultura dos povos indígenas no currículo escolar. Apesar da relevância da legislação, foi apenas oito anos após sua aprovação que, em 18 de abril de 2016, foram publicadas as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, no Diário Oficial da União. O documento, com onze páginas, foi apresentado pela conselheira e relatora Rita Potiguara e aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Câmara de Educação Básica (CEB), em 11 de novembro de 2015.

Passados 17 anos desde a aprovação da Lei nº 11.645, observamos tanto avanços quanto retrocessos na sua aplicação. Durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro,

especialmente, houve tentativas de barrar o avanço dessas conquistas, com mudanças na composição do Ministério da Educação (MEC), que afetaram diretamente a execução das políticas públicas étnico-raciais, resultando na extinção de órgãos gestores dessas políticas e na redução orçamentária.

O documento mais recente sobre a Lei nº 11.645 é a nota técnica “Ensino de História e Cultura Indígena”, elaborada em 2024 por iniciativa do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). O texto publicado analisa o campo educativo das relações étnico-raciais e o andamento da implementação da Lei nº 11.645. Ele faz um breve histórico desse campo, destacando conquistas importantes iniciadas com a Lei nº 10.639 de 2003, pelo Movimento Negro, e seguidas pelo Parecer CNE/CP 3/04 e pela Resolução 1/04, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, em 2004.

O documento também destaca diversos acordos internacionais que contribuíram para a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e para a inclusão da matriz indígena no currículo nacional. Entre esses acordos, está a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas por meio da Resolução nº 47/135, de 18 de dezembro de 1992.

Outro marco importante é a *Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)* sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil por meio dos decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004. Essa convenção, em seu artigo 31, estabelece a adoção de medidas educativas voltadas à eliminação de preconceitos, incluindo a produção e a promoção de livros e materiais didáticos que retratem, de forma equitativa, exata e instrutiva, as sociedades e os povos indígenas.

Também merece destaque a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa*, realizada em 2011, que reforçou o compromisso internacional com a valorização da diversidade étnico-racial e com o combate às práticas discriminatórias, fortalecendo o amparo legal e institucional à educação voltada para os direitos dos povos indígenas.

A nota técnica apresenta as relações étnico-raciais na educação como um campo de ação política curricular, fundamentado em dimensões históricas, sociais e antropológicas da realidade brasileira. Seu objetivo central é combater o racismo e as discriminações que atingem, sobretudo, povos indígenas e negros, promovendo o reconhecimento, a reparação histórica e a valorização da diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira.

Entre os objetivos deste trabalho está a análise de documentos que complementam e orientam a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Para isso, examinamos o relatório técnico do MEC intitulado “Diagnóstico Equidade 2024”. No que se refere ao monitoramento da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, avaliações da UNESCO (2017) e da SECADI/MEC (2024) apontam a necessidade de fortalecimento das ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Apesar disso, reconhecem avanços importantes, como a inclusão do tema nas orientações curriculares estaduais. A maioria das unidades federativas está alinhada ao Plano Nacional de Educação, prevendo, em seus planejamentos, ações voltadas à ERER e à educação antirracista. Destaca-se, ainda, a abertura para políticas afirmativas voltadas ao reconhecimento e valorização dos povos historicamente marginalizados.

[...] diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira, além de promover ações educativas com a intenção de reparar os danos e corrigir equívocos em conteúdos curriculares que contribuíram para a formação de um imaginário preconceituoso, racista e deturpado sobre os indígenas no país, seus modos de vida e sua constante contribuição para a produção de conhecimentos no Brasil (FNEEI, 2024, p. 16).

Já o relatório “Diagnóstico Equidade 2024”, do MEC, presente na nota técnica, revelou dados sobre a institucionalização da política de ERER – Educação para as Relações Étnico Raciais nos municípios brasileiros. Esse diagnóstico revelou, especialmente que

Apenas 20,4% dos municípios oferecem formações direcionadas à ERER. 26% possuem estrutura específica para a ERER na gestão escolar. 33,7% utilizam materiais didáticos e paradidáticos dedicados à ERER. 20,6% contam com orçamento destinado à implementação da ERER. 42,6% têm normativa local sobre a política (FNEEI, 2024, p. 17).

Os dados demonstram o quanto ainda estamos distantes de uma implementação efetiva e universal da Lei nº 11.645/2008, assim como de uma aceitação social ampla para o debate das relações étnico-raciais no Brasil. A norma obriga todos os entes federativos a promover o ensino das histórias indígena, africana e afro-brasileira. No entanto, inúmeros trabalhos acadêmicos apontam a contínua invisibilidade étnica nos currículos municipais. Os desafios para a efetivação dessas políticas são inúmeros. O Congresso Nacional, de perfil majoritariamente conservador e alinhado a interesses econômicos, tende a obstruir pautas identitárias, culturais e étnico-raciais – frequentemente rotuladas como “de costumes”. Soma-se a isso a permanência de visões estereotipadas sobre os povos indígenas, que exigem constante desconstrução. Diante

desse cenário, a escola deve assumir seu papel como espaço de resistência, valorizando a diversidade e reconhecendo os múltiplos "brasis" presentes em cada sala de aula.

O relatório *Diagnóstico Equidade 2024*, da nota técnica do MEC, conclui com uma série de recomendações para promover maior efetividade da Lei nº 11.645/2008 e consolidá-la no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Antirracista, para garantir a presença da sociodiversidade dos povos indígenas e suas contribuições em todos os campos do conhecimento.

Garantir a formulação de Resolução com Diretrizes Curriculares específicas para a matriz indígena para orientar a revisão de currículos nacionais, estaduais e municipais; Garantir a participação de representantes indígenas nos Conselhos Nacionais, Estaduais, Municipais de Educação; Atualizar o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para EREER, incluindo a matriz indígena nas DCNs para EREER (ação prevista no novo PNE 2024 - 2034 em tramitação); Prever e promover materiais didáticos e paradidáticos diversificados e de qualidade, com obras focadas em temas relacionados à Lei 11.645 e com autoria indígena; Exigir formação para professores para que todos os profissionais da educação básica sejam formados em te em temas da lei; Construir e fortalecer um plano nacional específico para a implementação da lei, e garantir sua presença transversal em outros planos nacionais setoriais. Promover campanhas que ampliem o entendimento da sociedade sobre a importância da lei e sua efetivação nos currículos escolares (FNEEI, 2024, p. 18).

Verificamos que, a partir da nota técnica da FNEEI (2024), a implementação da lei tem um percurso bastante longo a ser percorrida. A apropriação da temática indígena com sua inclusão no planejamento escolar por estados e municípios é essencial, assim como um trabalho no sentido de ressignificar o currículo e instrumentos tão importantes como o livro didático, por exemplo. Mas ao mesmo tempo os dados demonstram que a maioria dos estados brasileiros já incorporou normativas e orientações no sentido da maior visibilidade a temática indígena nos seus currículos.

## **2.2. As abordagens da História Indígena**

Nesta seção, realizamos uma análise das abordagens acerca da história indígena no Brasil e elaboramos uma pequena bibliografia com algumas publicações que, a nosso ver, são essenciais para os estudos sobre a temática indígena. Como toda seleção, esta também é limitada: certamente algumas obras relevantes não estarão presentes, tanto por restrições de espaço quanto por critérios subjetivos inerentes a quem a realiza. Orientamo-nos no sentido de apresentar publicações vinculadas à renovação historiográfica da temática indígena, textos que

dialogam com a Lei nº 11.645/2008 e obras da historiografia baiana que tratam da história indígena regional.

Sobre as abordagens da história dos povos indígenas, Almeida (2003) aponta que:

As relações de contato entre os índios e a sociedade ocidental eram vistas como simples relações de dominação, impostas aos índios de tal forma que não lhes restava margem de manobra alguma a não ser a submissão, passiva a um processo de perdas culturais progressivas que os levaria à descaracterização e à extinção étnica (Almeida, 2003, p. 27).

A autora esclarece que, devido a uma historiografia tradicional marcada por interpretações equivocadas, os professores geralmente abordam a temática indígena em três momentos da História do Brasil: 1) os primeiros contatos entre indígenas e europeus (século XVI); 2) as consequências desses contatos, como o extermínio, os conflitos, a submissão e a escravidão indígena; e 3) os estudos sobre os bandeirantes, a partir das práticas de escravização, catequese jesuítica e aldeamentos. Dessa forma, povos como os Tamoios, Aimorés e Goitacazes, anteriormente considerados “bravios” ou “selvagens”, aparecem na narrativa como vencidos, absorvidos pelo sistema colonial. Enquanto vítimas indefesas, são apresentados como aculturados, deixando de ser considerados indígenas e, assim, sendo excluídos da história (Almeida, 2003; 2010; Oliveira, 1997).

Esse modelo de abordagem utiliza, majoritariamente, as aulas de História para forjar, ideologicamente, uma imagem caricata do indígena na sociedade brasileira. Estrutura-se uma visão do indígena como submisso à exploração europeia e bandeirante, com a ideia de que, a partir dos primeiros contatos com os não indígenas, esses povos foram inevitavelmente assimilados pela cultura ocidental, perdendo sua identidade indígena. Além disso, persiste a disseminação de estereótipos como a ideia do indígena preguiçoso (Almeida, 2010), explorado e, ao mesmo tempo, inexpressivo na formação da história nacional.

Quando dialogamos sobre a temática indígena e sua invisibilidade na historiografia e na educação, é comum pensar, de forma imediata, que os indígenas teriam sido “esquecidos”, que estariam ausentes da escrita da história ou das narrativas sobre sua presença. No entanto, a questão não é a ausência dos indígenas, mas o conteúdo das abordagens a eles direcionadas, que, embora presentes na historiografia nacional, foram marcadas por distorções, estereótipos e apagamentos simbólicos.

Como exemplo, destacamos um material didático utilizado no ensino secundário do século XIX. Baseado na obra *Résumé de l'histoire du Brésil*,<sup>7</sup> de Jean Ferdinand Denis (1798-

---

<sup>7</sup> Resumo da história do Brasil. Tradução nossa.

1890), o militar Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde (1802-1839) produziu a primeira obra de história com finalidade “didática” utilizada em uma instituição de ensino secundário no Brasil – o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, capital do Império. A seguinte passagem ilustra bem a visão ideologizada disseminada na escola sobre os nativos brasileiros, neste caso, no episódio da instalação da cruz para a realização da primeira missa no Brasil:

Os caboclos ajudarão a plantar esta cruz, que indicava às Nações selvagens, que o paiz tinha cessado de pertencer-lhes, e que hum dominador na Europa decidiria sobre sua sorte futura (Mendes, 2016 *in* Bellegarde, 1834, p. 42-43). [*sic*]

Essa citação nos ajuda a compreender como expressões como “nações selvagens” foram utilizadas para disseminar visões pejorativas sobre os povos indígenas. Esse conjunto de ideias se revelou funcional ao projeto colonizador, pois legitimava a expropriação dos territórios indígenas, negando-lhes o direito à posse ancestral de suas terras.

Na obra de Bellegarde, o grande desafio consistia em construir uma narrativa imperial ajustada aos interesses da elite dirigente, interessada em projetar o Brasil como uma nação branca, herdeira direta dos ideais europeus. O indígena contemporâneo era visto com desprezo, e o negro, trazido do continente africano, era silenciado. O grande contingente de nações indígenas – chamadas por Bellegarde de “hordas de selvagens” espalhadas pelas diversas províncias – era visto como um entrave à formação de um povo nacional que, na medida do possível, deveria ser “puro”, à semelhança das nações europeias.

A difusão dessas abordagens carregadas de preconceitos e estereótipos visava, sobretudo, ocultar a real participação dos povos indígenas na formação da nação brasileira. Quando tratamos da estruturação de uma visão distorcida sobre os indígenas, destacamos, no campo historiográfico, a contribuição de Francisco Adolfo de Varnhagen, fundador e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – instituição que, ao longo dos séculos XIX e XX, legitimou o conhecimento histórico no Brasil. Varnhagen era marcado por uma visão eurocêntrica, que enquadrava os povos indígenas como primitivos. Suas ideias foram influenciadas pelas perspectivas evolucionistas e pelo darwinismo social, que colocavam os indígenas em um estágio inferior de desenvolvimento em relação à Europa. Enxergava-os como obstáculos ao progresso e à civilização, contribuindo, assim, para justificar a colonização e a exploração a que foram submetidos.

Tendo vivido parte de sua vida na Europa a serviço da diplomacia brasileira, as concepções de Francisco Adolfo de Varnhagen também foram permeadas pela ideia de que a

cultura europeia era superior e deveria ser imposta aos povos nativos, desconsiderando completamente suas tradições e modos de vida. Essas concepções eurocêntricas exerceram um impacto significativo na historiografia brasileira, influenciando diretamente a forma como a presença indígena foi representada ao longo do tempo.

Diversas críticas e revisões têm sido feitas às ideias de Varnhagen sobre os povos indígenas. Historiadores, antropólogos e pesquisadores têm questionado o viés preconceituoso presente em suas obras, defendendo a necessidade de uma abordagem mais crítica e sensível à história e à cultura indígena no Brasil. Um exemplo relevante é a pesquisa *Os Índios Bravos e o Sr. Visconde: os indígenas brasileiros na obra de Francisco Adolfo de Varnhagen*, de Oliveira (2000), na qual a autora analisa a extensa produção historiográfica do Visconde de Porto Seguro, sobretudo no que diz respeito à temática indígena. Segundo Oliveira, a preocupação central de Varnhagen era a construção de uma nacionalidade una e indivisível, cujo paradigma era a sociedade branca e europeia. Para ele, a consolidação da nacionalidade dependia da superação da diversidade cultural e racial existente no Brasil.

Varnhagen considerava o europeu e o cristianismo trazido pelos colonizadores como os verdadeiros elementos formadores da nação brasileira. Em suas obras, defendeu a ideia de que os indígenas não poderiam ser considerados legítimos donos do território, pois, segundo sua visão, eram nômades que apenas percorriam as terras, sem realmente habitá-las ou cultivá-las. Para ele, os povos indígenas não mereciam sequer o qualificativo de "bárbaros", mas sim o de "selvagens", por serem antropófagos, desconhecedores das leis, vingativos, nus e com hábitos que ele associava a práticas consideradas degeneradas, como a homossexualidade e a automutilação facial. Os Tupis, segundo ele, não representavam a nacionalidade brasileira e, portanto, não lhes caberia qualquer glória na história nacional (Oliveira, 2000). A autora destaca algumas passagens da obra *História Geral do Brasil*, nas quais fica evidente o pensamento excludente e violento do autor:

[...] os nossos índios viviam (e alguns vivem ainda) no primitivo estado do homem caído e manchado [...] instintos destrutores da humanidade [...] assim, longe de condenarmos que se fizesse uso da coação pela força para civilizar os nossos índios, estamos persuadidos que não era possível haver empregado outro meio; e que dele havemos ter que lançar mão nós mesmos [...] (Oliveira, 2000, p. 138).

Para Varnhagen, os indígenas não pertencem à história, somente aos estudos da etnografia.

Se desses povos houvesse história, segundo Varnhagen, ela não passaria de uma monótona narrativa de guerras intermináveis, de sacrifícios bárbaros de gente sendo moqueada e devorada. A história cabia a missão de servir de mestra e de orientar as

ações do presente. Poderiam asquerosos e pervertidos botocudos servirem de modelo para a atual nacionalidade? Acaso o caráter nacional poderia ter sua fundação em povos tão bárbaros? Não, pois a Nação brasileira fora organizada pelo princípio civilizador (Oliveira, 2000. p 136).

Podemos verificar o quanto essas concepções influenciaram a sociedade, tomando como exemplo as abordagens disseminadas nos livros didáticos, com as devidas ressalvas, pois existem exceções. O livro de *Educação Moral e Cívica* (Michalany; Ramos, 1971) destinado aos estudantes do Ensino Fundamental era um potente instrumento para a disseminação de tais ideias, visando mostrar os indígenas como povos atrasados, que pouco agregavam para construção do país, deixando-os mais vulneráveis aos ataques que sofriam por parte de fazendeiros, grileiros e aventureiros ligados à política do regime.

Um exemplo disso pode ser encontrado no *Livro 2*, intitulado *Educação Moral e Cívica*, que faz referência aos povos originários do Brasil em um subtítulo chamado “Formação étnica do povo brasileiro”. Nesse trecho, exalta-se a importância dos portugueses na construção do Brasil, conforme se observa na seguinte passagem:

Sendo o português o elemento preponderante no Brasil Colônia, não só em razão de sua supremacia política, mas também pela superioridade cultural, sua influência na formação étnica do Brasil foi bem maior que a das outras duas raças (Michalany; Ramos, 1971, p. 98).

Embora o texto não explicita quais seriam as “outras duas raças”, é possível inferir que se refere às populações negras e indígenas. Em outro trecho do mesmo livro didático, quando os povos indígenas são mencionados de forma direta, observa-se uma representação que os coloca como inferiores e culturalmente atrasados, sobretudo em razão de seus costumes, como é possível verificar na citação a seguir:

Dos três elementos que constituíram basicamente o povo brasileiro, os indígenas foram sem dúvida os possuidores da cultura mais atrasada. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, nossos silvícolas ainda se encontravam na fase da pedra lascada. Divididos em inúmeras tribos, levavam uma vida primitiva e nômade; praticavam uma agricultura rudimentar, cultivando o milho e a mandioca; fundamentalmente, porém, viviam da caça e da pesca (Michalany; Ramos, 1971, p. 99).

Nos últimos anos, a historiografia sobre as populações indígenas e as contribuições acadêmicas sobre o ensino desses povos têm passado por uma significativa renovação e revisão, derrubando antigos paradigmas que ajudaram a moldar uma visão dos indígenas como vítimas passivas e meros expectadores dos acontecimentos que afetaram suas comunidades ao longo da história.

A historiografia, até meados da década de 1970, relegou os povos originários – genericamente chamados de índios – ao papel de coadjuvantes, sem qualquer protagonismo nos eventos que marcaram a formação da sociedade brasileira. Essa situação começou a mudar com a renovação promovida pelos historiadores na década de 1970, especialmente com o movimento acadêmico denominado *Nova História Indígena*, que se caracterizou pela aproximação entre a História, a Sociologia e a Antropologia, gerando novas produções historiográficas. Esse diálogo interdisciplinar tem sido fundamental para compreender a cultura, as vivências e a identidade étnica das populações indígenas como produtos históricos inseparáveis do processo de formação e evolução da sociedade brasileira, ampliando a visão sobre os indígenas e destacando a diversidade étnica e cultural desses povos.

Além da formação de visões estereotipadas sobre os indígenas, duas questões são essenciais para as análises interpretativas sobre os povos originários: as guerras e a formação dos etnônimos. Sobre as guerras em que os indígenas se envolveram, Almeida (2010) faz uma análise contextualizando os primeiros contatos e as disputas territoriais, destacando como as guerras indígenas foram influenciadas pelas disputas das nações colonizadoras (França, Holanda e Portugal) nas lutas pela ocupação territorial.

A autora também aborda a formação dos etnônimos, um tema de grande relevância nos estudos sobre os povos indígenas atualmente, enfatizando como a criação e implementação desses termos estavam entrelaçadas com o domínio colonial sobre os povos indígenas, promovendo uma rígida separação entre aliados e inimigos, classificando a população nativa e sua alocação em determinadas posições dentro da hierarquia social. Ela demonstra como os indígenas se apropriaram dessas categorias, utilizando-as como ferramentas nas suas próprias estratégias para interagir com a sociedade colonial.

Monteiro (*in* Grupioni, 1994) contribuiu substancialmente para a renovação da historiografia das questões indígenas ao escrever sobre a exploração da mão de obra indígena, denunciando a ação dos bandeirantes e analisando a trajetória dessas sociedades. O autor relaciona o tratamento dispensado aos indígenas pelas classes dominantes com o tratamento recebido pelos trabalhadores e outros coletivos populares no processo histórico. Vejamos:

É possível identificar no índio colonial algumas características constantes do tratamento estendido à população trabalhadora ao longo de toda a história do Brasil. Na verdade, trata-se do primeiro exemplo de como os grupos dominantes têm lidado com a maioria da população, tratando-a como um povo conquistado ou colonizado, digno de ser explorado economicamente e, finalmente, excluído da história. No contraponto aqui esboçado, ressalta-se a importância das vivências e embates desta maioria ausente da história oficial, mas que, antes de mais nada, lutou, através dos meios que dispunha, contra uma minoria privilegiada e um modelo econômico

brutalmente injusto, que os mantinham cativos. A diversidade de línguas, conhecimentos, comportamentos e de culturas desses povos foi praticamente ignorada, o que ensejou uma consciência moldada em preconceitos e discriminações, ato realizado por boa parte da população no decorrer da História. Mas, contrariamente ao discurso dominante, os indígenas adotaram diversas estratégias, fazendo com que cada povo ou grupo étnico, ao seu jeito, utilizasse das suas táticas para enfrentar o poderio bélico e espiritual dos conquistadores europeus (Monteiro *in* Grupioni 1994, p. 10).

Além de serem explorados, os povos dominados ficaram excluídos e invisibilizados na história. No entanto, é importante ressaltar que a dominação pela força, no caso dos povos indígenas, aconteceu, mas houve resistências, principalmente na busca pela preservação de suas crenças, mitos e na confrontação direta, por meio de guerras e conflitos. No limite, foram realizadas alianças ou acordos, ora com os portugueses, ora com outras nações, os mesmos que disputavam o domínio territorial do país (Monteiro *in* Grupioni, 1994).

Um marco significativo da ação colonial europeia foi a utilização dos povos autóctones em diversas formas de trabalho compulsório. No Brasil, os indígenas também foram submetidos à escravidão. As origens da escravidão indígena remontam a meados do século XVI, quando os colonizadores portugueses começaram a intensificar suas atividades ao longo do litoral. Nesse período inicial, o cativo dos povos indígenas visava, de uma só vez, resolver dois problemas da colonização: a questão militar e o suprimento de mão-de-obra para a economia açucareira nascente. Os grupos que resistiam às pretensões colonizadoras eram sujeitos a guerras movidas pelos portugueses e seus aliados indígenas, sendo os prisioneiros distribuídos ou vendidos como escravos.

Sobre essa questão, Monteiro (*in* Grupioni, 1994), afirma que

Apesar de pouco abordada na historiografia, a escravidão indígena desempenhou um papel de grande impacto não apenas sobre as populações nativas como também na constituição da sociedade e economia coloniais. Em sua dimensão mais negativa, aliando-se às doenças contagiosas, a escravização dos índios concorreu para o despovoamento de vastas regiões do litoral e dos sertões mais acessíveis aos europeus (Monteiro *in* Grupioni 1994, p. 10).

A obra *Negros da terra (Nova edição): Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de Monteiro (*in* Grupioni, 1994) para muitos foi um divisor de águas, uma forte crítica ao silêncio da historiografia sobre os povos indígenas que até a pouco tempo tinha pouquíssima produção sobre essa temática, onde os trabalhos de referência praticamente vinham sempre da antropologia, da arqueologia e da etnologia. além de ser uma crítica bem fundamentada sob vários mitos e estereótipos acerca do papel desempenhado pelos indígenas na formação do Brasil. O livro é, antes de tudo, um sólido exemplo de pesquisa documental. O autor buscou

valiosas contribuições em fontes de inúmeros arquivos nacionais, documentação cartorária, eclesiástica e epistolar, além de arquivos estrangeiros, sobretudo em Portugal e na Itália.

O título *Negros da Terra* refere-se às expressões usadas pelos colonos portugueses para designar os povos indígenas, chamados também de “negros brasis”. O livro demonstra o papel central que os indígenas desempenharam na história de São Paulo durante os séculos XVI e XVII, desmistificando o mito do bandeirantismo paulista como responsável pelo povoamento do interior brasileiro.

Além disso, prova que a verdadeira riqueza do sertão eram os nativos, cobiçados por colonos e religiosos, que utilizavam o trabalho compulsório dos indígenas em suas áreas, juntamente com a ação catequética. Monteiro (*in* Grupioni, 1994) mostra como os Guarani, devido ao seu conhecimento agrícola, se tornaram as principais vítimas do bandeirantismo de apresamento, que destruiu as reduções da fronteira sul, sequestrando os indígenas para o trabalho escravo em São Paulo.

Ao destacar a relevância do trabalho cativo desenvolvido pelos indígenas, a obra analisa o surgimento de uma agricultura comercial no planalto paulista para explicar a constituição da sociedade colonial na região, possibilitada pelo número elevado de cativos indígenas, que articulou a economia do planalto com a do litoral, resultando na desigual distribuição da riqueza na sociedade local.

Apesar dos avanços em direção a uma história indígena mais crítica, ainda perdurava no Brasil contemporâneo a disseminação de visões assimilacionistas sobre a questão indígena, em clara contradição com os pressupostos da Nova História Indígena. Esse quadro se manteve especialmente durante o período em que o país foi governado de forma ditatorial pelos militares, entre 1964 e 1985. Durante esse período, a divulgação de imagens estereotipadas dos indígenas fazia parte do projeto ideológico dos dirigentes, que os apresentavam como povos atrasados, que pouco agregavam à construção do tipo de país pretendido pelas elites econômicas e políticas. Essa mentalidade dificultava ainda mais as ações indígenas em suas lutas pelos direitos, tornando-os mais vulneráveis aos ataques de fazendeiros, grileiros e aventureiros ligados à política do regime.

Outra formulação crítica vamos encontrar na obra *História dos Índios no Brasil*, organizada por (Cunha, 2009), resultado de trabalhos originados no Núcleo de História Indígena<sup>8</sup> da USP e que conta com artigos de vinte e sete especialistas na temática indígena,

---

<sup>8</sup> O NHII foi fundado em 1990 pela Profa. Dra. Manuela Carneiro da Cunha e se consolidou como centro de pesquisa e de assessoria especializado, dedicado à investigação de temas ligados à etnologia e história ameríndia. A formação de profissionais em etnologia indígena é uma das metas do NHII. Em 2011, o NHII foi incorporado

nas diversas áreas do conhecimento, como Antropologia, História, Arqueologia e Linguística, do Brasil e do exterior, apresentando e sistematizando novas abordagens em relação aos povos indígenas, reconhecendo o papel dos povos originários, propondo a inclusão destes na historiografia, assim como rompendo com uma visão tradicional que enfatizava a passividade dos povos indígenas frente aos processos de conquista e expansão empreendidos pelos europeus.

Uma leitura central na historiografia dos povos indígenas é *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*, de Maria Regina Celestino de Almeida (2003). A autora insere um importante debate sobre os aldeamentos indígenas, trazendo uma perspectiva inovadora sobre esses assentamentos promovidos pela metrópole portuguesa, que agrupavam povos de diferentes etnias, até mesmo inimigos, em um mesmo espaço territorial.

Almeida (2003) ressalta que os aldeamentos, além de atenderem aos interesses e às expectativas da Coroa, dos missionários e dos colonos, também tiveram um relevante significado para os autóctones. Recorrendo ao conceito de territorialização, Almeida destaca que os aldeamentos foram apropriados pelos indígenas como um espaço de proteção e sobrevivência. Ela conclui que, diante de um mundo colonial cada vez mais hostil para os indígenas que não eram aliados dos portugueses, tais espaços representavam um “mal menor”, pois, na condição de aldeados, eles ao menos estariam livres da escravidão e garantiriam acesso a alguns direitos, como o da terra coletiva.

Os aldeamentos, mais do que simples locais de imposição e aculturação, constituíram importantes espaços de socialização. Ao reunir diferentes indivíduos e etnias, que se misturaram no seu interior, eles propiciaram a rearticulação étnica, cultural e social dos indígenas aldeados, podendo gerar, no longo prazo, um sentimento de pertença comum e de solidariedade entre as etnias que ali viviam. Assim como nessa obra, a autora produziu as seguintes: *Os Índios na História do Brasil* (Almeida, 2010), já citada neste trabalho, e *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas* (Almeida, 2017).

O hibridismo cultural e a circularidade entre as crenças envolvendo indígenas, mamelucos e brancos estão presentes na obra *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*, de Ronaldo Vainfas (1995). O autor dialoga com uma perspectiva que destaca os intercâmbios culturais bastante evidentes na região que hoje é conhecida como Recôncavo Baiano. Ao analisar o movimento religioso da Santidade de Jaguaripe, ocorrido na segunda

metade do século XVI, o autor observa a clara mistura entre os rituais nativos e os elementos do catolicismo reconstituídos à luz do colonialismo. Ele demonstra a circularidade e o hibridismo característicos da Santidade, que contava com o apoio de um senhor de engenho local.

No contexto baiano do século XVI, Vainfas (1995) aborda as questões que circundam a religiosidade complexa, analisando temas como o profetismo Tupi, o colonialismo, os males causados pela colonização às populações nativas, e o ritual da Santidade. Destaca também a fluidez das fronteiras culturais nesse contexto, que coincidiam com a própria fluidez da colonização, buscando recuperar o caráter de resistência desse movimento. A Santidade de Jaguaripe representava, assim, a busca por uma identidade indígena que, paulatinamente, via-se atacada pelo avanço da colonização portuguesa.

Vainfas (1995) também demonstra facetas do universo misógino-racista daquela sociedade, especialmente por meio das violências cometidas contra as mulheres nativas. Em um episódio, Fernão Cabral, proprietário da Fazenda Jaguaripe, e notabilizado pelas campanhas contra os Aymorés em Ilhéus, relatou ao visitador do Santo Ofício como sodomizou uma “moça cristã do gentio da terra, virgem” e que o seu “erro” residia em ter errado “de vaso”, pedindo perdão por isso. Ele afirmou que, caso “só tivesse deflorado a menina sem, contudo, sodomizá-la sua consciência estaria tranquila [...]” (Vainfas, 1995, p. 91).

Em outro episódio o sesmeiro relata a preferência sexual de um amigo e vizinho pelas indígenas. Conforme Vainfas (1995),

Refiro-me ao comentário que fez sobre seu vizinho Diogo Correia, o mesmo, creio eu, que o acompanhará na campanha contra os aimorés, em ilhéus. Recordando as preferências sexuais do amigo, que gostava de dormir com índias, disse que o tal jamais iria ao inferno por semelhantes pecados, pois nunca os fizera com mulheres brancas honradas, senão com negras. Negras da terra, índias: mulheres degradadas com as quais se podia copular à vontade, que Deus não se ofenderia por isso, eis o que pensavam Fernão Cabral e os lusitanos no trópico. Uma última palavra sobre a vida amorosa de nosso persona (Vainfas, 1995 p. 92).

Uma vasta área que abrange porções dos atuais estados da Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais foi habitada por diversos povos nos períodos colonial e imperial da história brasileira. Esse território, os povos que o habitavam e suas relações com os colonizadores, através da política indigenista daquele período, são abordados em *O Tempo da Dor e do Trabalho: A Conquista dos Territórios Indígenas nos Sertões do Leste*, de Maria Hilda Baqueiro Paraíso (2014). O livro examina diferentes aspectos da política indigenista dos períodos colonial e imperial, reconstituindo o processo de devassamento, conquista, ocupação e colonização dos sertões do Leste e Nordeste do Brasil, uma área compreendida entre os rios de Contas, na Bahia,

e Doce, em Minas Gerais e Espírito Santo. Essa região fez parte do projeto de incorporação dos territórios e da força de trabalho indígena ao Estado colonialista português, por meio das relações interétnicas estabelecidas entre os conquistadores europeus e os grupos indígenas que ali viviam.

A obra mostra, ainda, as contradições e conflitos das políticas indigenistas e suas práticas entre 1808 e 1897. Centralmente, a obra reflete sobre as escolhas do Estado português no processo de conquista, especialmente no que diz respeito à adoção de políticas voltadas para a inclusão ou exclusão dos povos nativos na formação da nação, e como essas escolhas orientaram o destino das etnias que habitavam essas regiões no século XIX.

Expressão dos anseios e projetos da dominação colonizadora, a política indigenista direcionada aos grupos indígenas com os quais o Estado entra em contato resulta em diversos processos de dizimação, dispersão, perda de identidades e, ao mesmo tempo, em formas diferenciadas de ação e enfrentamento da situação vivenciada pelos povos indígenas. Estes povos fazem escolhas sobre a aceitação do Estado-nação ou a recusa, o que se traduz em formas de resistência, e as consequências dessas escolhas para o futuro das comunidades são profundamente analisadas na obra.

Uma publicação essencial para a análise da ação indigenista no século XIX, da participação da Igreja Católica, dos aldeamentos e das políticas de Estado é a obra *Civilização e Revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas*, escrita por Izabel Missagia de Mattos (2004). No campo dos estudos ameríndios, essa obra representa um ponto de inflexão na compreensão dos diversos grupos indígenas conhecidos como Botocudos.

A autora investiga a história dos Botocudos, povos pertencentes à família linguística Borum, que habitavam porções territoriais dos atuais estados da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo, abrangendo áreas entre o Rio Pardo e o Rio Doce. Ela revela a estruturação da administração dessas áreas, demonstrando que o “desaparecimento” desses povos foi um processo planejado e efetivado.

Mattos (2004) também analisa a atuação da catequese missionária realizada pelos capuchinhos, destacando as revoltas dos indígenas “civilizados” e a contradição entre as forças que buscavam a integração nacionalizadora e aquelas que lutavam pela recuperação da autonomia local. A autora, utilizando um rico acervo documental, examina os movimentos dinâmicos que geraram novas identidades, com foco nas “metamorfoses dos indígenas”, claramente impactados pela catequese, e no apagamento desses povos sob o discurso nacionalizador e assimilacionista da mestiçagem.

Para uma compreensão mais ampla sobre a colonização da região Norte do Brasil, a presença indígena e suas relações com a metrópole portuguesa, a obra *As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização*, de Farage (1991), examina o processo de ocupação e povoamento da região amazônica, situando o Rio Branco nas disputas territoriais envolvendo os principais países colonizadores, como Portugal, Espanha, Holanda e Inglaterra, que estavam interessados na ocupação daquela região. O autor destaca o protagonismo indígena, que foi crucial para garantir a segurança fronteiriça, tanto por sua capacidade de negociar com as lideranças indígenas locais quanto pela influência das práticas indígenas na aplicação do Diretório, uma legislação que equiparou juridicamente os indígenas aos demais súditos portugueses.

Outro importante estudioso identificado com a nova história indígena é João Pacheco de Oliveira, autor da obra *O Nascimento do Brasil e Outros Ensaio: “Pacificação”, Regime Tutelar e Formação de Alteridades* (2016), na qual realiza uma análise da história indígena brasileira, propondo novos olhares e campos de investigação. De acordo com Oliveira (2016),

Se, em vez de tratarmos o nativo e o colonizador como categorias totalizadoras, auto evidentes e simetricamente opostas, explorarmos a sua variabilidade interna, os contextos históricos diferenciados em que interagem e a multiplicidade de articulações estabelecidas entre as distintas subcategorias, poderemos abrir novos campos de investigação. A noção simplificadora de uma voz indígena, ou de um único modelo nativo, deve ser substituída por um esforço de compreensão de processos complexos e ocorridos em diferentes contextos e escalas. É da combinação de todos esses fatores – históricos e culturais, locais e globais – que poderemos buscar uma compreensão de estratégias políticas tão diversificadas e heterogêneas (Oliveira, 2016, p. 285).

Na mesma obra, o autor realiza uma análise do movimento social indígena, destacando a influência das mudanças proporcionadas pelo capitalismo globalizado, que trouxe acesso a bens materiais e gostos diferentes dos da cultura original dos povos indígenas. Ele aponta que, apesar de os indígenas manterem a mobilização por terra, escolas básicas e postos de saúde, as aldeias sofrem influências de diversas confissões religiosas e dos meios de comunicação, após sua incorporação à vida cotidiana nas aldeias.

Oliveira (2016) também enfoca novas preocupações na pauta da mobilização indígena, como direitos indígenas, conservação ambiental, desenvolvimento sustentável, biodiversidade, cultura, tradição e uma ênfase maior na demarcação das terras. As assembleias indígenas, comitivas e ações de protesto tornaram visível um novo ator político no cenário nacional. Uma marca desses movimentos foi a autonomia e o protagonismo dos indígenas, consolidando na

opinião pública a ideia de que os índios não eram mais representados por indigenistas, sertanistas ou agentes do Estado, mas por eles mesmos, articulados no movimento indígena.

Essas obras investigam como os povos autóctones do Brasil foram tratados tanto na historiografia, a partir de Adolfo Varnhagen, quanto na hegemonização de um pensamento eurocêntrico essencialista, propondo uma significativa revisão sobre a temática indígena. Elas desnudam aspectos da vida e da economia dos indígenas aldeados, tratando de questões como o trabalho, a terra, os rendimentos das aldeias e o cotidiano, incluindo as histórias e as construções identitárias (Almeida, 2003; 2010; 2017).

A visão cristalizada que opõe, de um lado, a imposição dos missionários e, de outro, os nativos vistos como um conjunto homogêneo e passivo, é contestada por Cristina Pompa (2003) na obra *Religião como Tradução: Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial*. Ela defende a perspectiva de que o processo de evangelização na América portuguesa, levado a cabo nos aldeamentos, foi, antes de tudo, fruto da mediação constante entre os religiosos e os próprios indígenas, em traduções mútuas. Essa interação influenciou tanto a ação missionária — que passou a se preocupar em adaptar e traduzir o cristianismo para a linguagem nativa, convertendo os ensinamentos e símbolos cristãos de acordo com as concepções e mitos indígenas — quanto a recepção dos nativos a essa evangelização. Em muitos casos, os indígenas aceitaram essas traduções, mas as recepcionaram à sua maneira e dentro de seus próprios termos.

A publicação nos permite perceber as interações religiosas como um processo dinâmico, no qual o indivíduo, mais do que simplesmente assimilar uma dada cultura ou crença, a interpreta e a reconstrói com base em seus próprios valores e referenciais. Recuperando o protagonismo indígena nesse processo, a autora considera as múltiplas e diferentes traduções propiciadas pelos intercâmbios culturais e religiosos, evidenciando a existência de uma interação dialógica e passível de adaptações no interior dos aldeamentos e nas relações entre a missão catequética e os indígenas.

No livro *Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na Província de São Paulo (1822-1845)*, Fernanda Sposito (2012) identifica, na tradição historiográfica brasileira, incluindo autores como Francisco Adolfo Varnhagen, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, sem necessariamente ignorá-los, uma minimização do papel das populações indígenas no processo histórico. Atribuindo esse silêncio às concepções contemporâneas desses autores, que, por diversas razões, não consideravam as populações indígenas como agentes históricos, a obra trabalha exatamente em linha oposta a essa tradição, posicionando o indígena como um agente protagonista do processo histórico.

A investigação realizada por Sposito está estruturada em duas partes, oferecendo uma compreensão de duas dimensões da realidade: o universo da representação e o do cotidiano. A autora analisou, para chegar aos resultados publicados, documentos produzidos no centro do Império, incluindo conjuntos de leis e decisões administrativas, anais do Senado e da Câmara, documentos do arquivo da Câmara dos Deputados, os periódicos do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), e também documentos relativos à Província de São Paulo, como relatórios e discursos dos presidentes da Província, correspondências entre autoridades locais, medidas administrativas e documentos do Conselho da Província de São Paulo (1823-1835) e, após 1835, da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo.

A primeira parte do livro, dedicada ao universo das representações, analisa os debates e as negociações políticas relativas ao tratamento da questão indígena no centro do Império, evidenciando o “vazio legislativo” com relação ao tema. Apresenta os debates sobre qual o status que seria conferido às populações indígenas pelo novo Estado, e a inexistência de legislação sobre o tema nos primeiros anos do Império, já que os indígenas não eram considerados parte da sociedade política nem da sociedade civil. Para os nacionais, os indígenas eram vistos como aliados ou inimigos, alternando-se projetos de incorporação e aniquilamento, que são abordados no segundo capítulo da obra, relacionado diretamente à necessidade de ocupação territorial e desenvolvimento econômico. Discorre sobre as “guerras justas” do ponto de vista do colonizador, que defendia que os indígenas, enquanto inimigos, dominavam partes do território, impedindo o avanço da ocupação e colocando em risco a soberania nacional. Quando os grupos indígenas eram vistos como possíveis aliados, tornavam-se alvo de projetos de inserção na sociedade civil como trabalhadores, por meio dos aldeamentos e da catequese, sendo este o contexto da criação, em 1845, do Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, primeira lei do Império sobre o tema, inspirada pelos intelectuais do IHGB.

A segunda parte do livro aborda a dimensão cotidiana da relação entre os nacionais e os indígenas, expondo as variações entre vilas do sudoeste paulista e o que se tornaria a Província do Paraná (1853), onde as propriedades dos nacionais eram constantemente ameaçadas. Nesse capítulo, são descritos diversos grupos indígenas presentes no território estudado, principalmente com base em dados etnográficos, arqueológicos, antropológicos e linguísticos. Além dos documentos consultados, a autora discute as variações nas relações entre os nacionais e os indígenas entre as décadas de 1820 e 1830, pontuando o objetivo de identificar o “ponto de vista dos índios”, apresentando as diferenças de apreciação da realidade e de uso do território entre esses grupos e os nacionais.

A ocupação territorial pelos europeus no sul do Brasil tem na perseguição aos Xokleng, que habitavam as terras do atual estado de Santa Catarina, uma das facetas mais conhecidas desse processo, marcada por singularidades, especialmente no que diz respeito aos povos envolvidos. Trata-se, sobretudo, de um (des)encontro de dois mundos: o dos indígenas Xokleng, originários da região, e o dos imigrantes alemães que começaram a chegar à área no final do século XIX. O livro *O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*, de Luísa Tombini Wittman (2000), investiga e demonstra facetas significativas desse processo, destacando como a população nativa “foi e ainda é inviabilizada” (Wittman, 2007, p. 19).

A obra analisa os confrontos entre os Xokleng e os imigrantes alemães e/ou os bugreiros das matas. Estabelecidos em propriedades privadas doadas pelo governo como devolutas, mas que pertenciam originalmente aos Xokleng, os imigrantes alemães irromperam um ciclo de violências, a partir de 1852, quando os ameríndios começaram a atacar os colonos europeus, motivados, em sua maioria, pela aquisição de objetos dos brancos, especialmente ferro e tecidos. Com o intuito de pacificar a população indígena da região, imigrantes, governos e agentes colonizadores contrataram os serviços dos bugreiros, caboclos que “caçavam” índios. Um deles, o famoso Martinho Marcelino de Jesus, mais conhecido como Martin Bugreiro, explicava que usava como estratégia a observação arguta dos movimentos dos índios antes de atacar as aldeias. Na calada da noite, ele e seus homens armados atacavam enquanto os índios dormiam, após destruir as armas indígenas. Outro ex-bugreiro, Ireno Pinheiro, rememora a violência inerente a esses ataques: “Primeiro disparava-se uns tiros. Depois passava-se o resto no fio do facão. O corpo é que nem bananeira, corta macio. Cortavam-se as orelhas, cada par tem um preço. Às vezes, para mostrar, a gente trazia mulheres e crianças” (Wittman, 2007, p. 56).

No capítulo *Os índios como tema de gabinete*, a autora analisa as visões distorcidas sobre os indígenas que eram disseminadas na região, tanto por meio dos jornais quanto no próprio palácio provincial. “A representação hegemônica era aquela que classificava os índios como selvagens ferozes” (Wittman, 2007, p. 59). No Estado de Santa Catarina, assim como em todo o Brasil, a ideia de periculosidade indígena legitimou práticas de violência contra os índios, como demonstrado na obra, que relata os casos de crianças sequestradas pelos bugreiros e doadas para fazendeiros ou conventos, como os exemplos das Xokleng Ana, conhecida como Ana Bugra, e Maria, cujo nome indígena era Kirikrã. A autora conclui a obra com o capítulo “Paraíso dos trabalhadores, inferno dos vadios”, no qual analisa a criação do Serviço de

Proteção aos Índios (SPI) no Estado de Santa Catarina e a ação governamental no intuito de pacificar a região.

Um marco importante na divulgação e promoção da temática indígena foi o livro *Índios no Brasil* (1994), publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio de um programa voltado para a promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras. O livro reúne análises sobre a história e os modos de vida dos povos originários, abordando temas como as ações da Secretaria de Cultura do Ministério com os indígenas, a chegada dos europeus à América e as imagens e representações dos habitantes do Novo Mundo, a diversidade cultural das sociedades indígenas, a relação entre povos originários e modernidade, e as representações indígenas nas regiões afro-brasileiras. Estes temas são fundamentais para os debates iniciais sobre a história e as formas de vida das comunidades indígenas.

Antes mesmo da Lei nº 11.645, algumas publicações já buscavam integrar o ensino sobre a história indígena à formação dos professores, como é o caso do livro *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizado por Silva & Grupioni (1995). A obra reúne diversos trabalhos de historiadores e antropólogos, como João Pacheco de Oliveira, Manuela Carneiro da Cunha, Berta G. Ribeiro e John Monteiro, com o objetivo de fomentar a reflexão sobre a temática indígena nas escolas.

Patrocinada pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1995 e apoiada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa obra reúne uma série de artigos de especialistas sobre a temática indígena na educação. Seu objetivo é fornecer subsídios aos professores da Educação Básica na escolha das abordagens mais adequadas para tratar da temática indígena em sala de aula.

O fio condutor da publicação é a questão indígena, articulando as diferentes contribuições em torno desse tema central. A obra enfatiza a necessidade de convivência na diferença entre indígenas e não-indígenas, propondo a criação de um ambiente favorável ao convívio construtivo entre os diferentes segmentos da população brasileira, por meio do conhecimento mútuo, da aceitação das diferenças e do diálogo.

Com a aprovação da nova legislação, a bibliografia que aborda a Lei nº 11.645/08 já é bastante significativa. A obra *Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a Lei 11.645/08* (Santos, 2018) relaciona os discursos promovidos no campo da educação, tanto nas salas de aula quanto em programas de formação de professores. O livro coloca no centro das discussões os paradigmas pós-coloniais e decoloniais, refletindo sobre os desafios e dilemas para a implementação da referida lei. Ele propõe um olhar sobre o currículo oculto e

subalternizado historicamente, com o objetivo de colocar os povos indígenas como protagonistas de sua própria história (Santos, 2018).

Já a obra *Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas* (Silva, 2017) aborda a conjuntura das mobilizações sociopolíticas indígenas contemporâneas e as conquistas significativas, como a presença de indígenas nas universidades e a aprovação da Lei nº 11.645/2008. O livro propõe reflexões sobre a produção de subsídios didáticos específicos e os questionamentos acerca da formação de professores e das práticas pedagógicas.

Também de Silva, a obra *Ensino e Sociodiversidades Indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008* (2014) analisa a trajetória da lei desde sua aprovação, destacando os percalços enfrentados para sua implementação efetiva e apontando impasses e contradições ao longo desse processo.

A publicação *A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008*, de Silva & Silva (2020), constitui uma importante análise do cenário sociopolítico vivenciado no Brasil durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, período marcado pela ampliação das violências cometidas por fazendeiros e garimpeiros contra os povos indígenas, muitas vezes com a conivência ou proteção do Estado brasileiro.

O livro favorece reflexões sobre as práticas pedagógicas em desenvolvimento, contribuindo para ações de reconhecimento das sociodiversidades e para a garantia dos direitos dos povos indígenas. Em conjunto, a obra destaca as renovações teóricas e metodológicas na abordagem da temática indígena no ensino de História.

No livro *A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*, Silva & Meireles (2020) reúnem textos com o objetivo de avaliar a trajetória curricular centrada na obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil. Os autores, oriundos de diferentes instituições acadêmicas, discutem as implicações decorrentes da lei, especialmente ao se completarem dez anos de sua promulgação.

Fundamentando-se nos conceitos de Thompson (1997) e Goodson (2001; 2008), Fanelli (2021), na obra *A Lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras*, demonstra que a lei foi criada em uma conjuntura de mudanças políticas, sociais e econômicas, que possibilitaram também transformações na educação e nos currículos escolares. A leitura da obra permite compreender os meandros das mudanças curriculares, os agentes envolvidos e as lutas travadas no Congresso Nacional para a efetivação da norma, com destaque para o protagonismo do movimento indígena, que sempre

pautou a necessidade de novas abordagens sobre a história indígena no espaço escolar, a fim de atingir a sociedade envolvente.

A publicação *Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não indígena* (Rego; Apolinário, 2018) revisita a história e apresenta diversas temáticas relacionadas às culturas indígenas. Analisa, por exemplo, as relações estabelecidas entre mulheres indígenas e conquistadores portugueses, as quais facilitaram a inserção dos europeus nas sociedades nativas, viabilizando parte significativa da empresa colonial e estabelecendo, ao longo do tempo, condições de servilismo e exploração.

A obra também dialoga com investigações de caráter documental, como o conjunto conhecido como “Relatório Figueiredo”, produzido por uma comissão de investigação criada para apurar crimes cometidos contra os povos indígenas. Esse relatório denunciava assassinatos de aldeias inteiras, além de desvios de verbas públicas do SPI, causando grande impacto quando veio a público, em 1968, durante o regime militar. No entanto, as investigações foram interrompidas, pois envolviam grandes proprietários de terra e políticos ligados ao regime, responsáveis por patrocinar boa parte das ações criminosas. A publicação reúne ainda artigos com relatos e análises da história indígena em estados como Bahia, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraíba, Amazonas e Paraná, além de experiências ligadas à Educação Escolar Indígena.

Como o Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB) reservou, entre os seus objetos de conhecimento, espaço para que os estudantes da Educação Básica tratassem da história indígena baiana, elencamos, também, obras da produção historiográfica do estado, essenciais para a compreensão de como se deram as relações entre os indígenas e os europeus, as políticas indigenistas desenvolvidas no território baiano e a formulação de material didático.

A história indígena da Bahia é atravessada por processos de redescoberta, protagonismo e muitas lutas. Partindo de uma visão que considerava os povos indígenas como extintos ou transformados em massa camponesa, diversos trabalhos presentes na obra *Os índios na história da Bahia*, organizada por Fabrício Lyrio Santos (Lyrio, 2020) – publicada oito anos após a sanção da Lei nº 11.645/2008 – demonstram justamente o contrário.

A publicação propõe um diálogo sobre os desafios da história indígena a partir de uma perspectiva que contempla o Brasil como um todo, e revela diversas facetas da formação indígena baiana. Entre os temas abordados, destacam-se: a catequese e os povos indígenas na Bahia colonial; a presença indígena na fundação da cidade de Salvador; a ocupação de vastas áreas do território baiano, como o Sertão das Jacobinas e o Sertão da Ressaca; as políticas indigenistas relativas ao Diretório dos Índios na Bahia; a legislação fundiária e a extinção de

aldeamentos durante o período imperial; além de reflexões sobre o pensamento acerca dos indígenas no Brasil oitocentista.

*Os índios na história da Bahia* constitui, sobretudo, uma amostra de estudos e pesquisas desenvolvidos nas universidades, evidenciando as transformações ocorridas na composição étnica dos povos indígenas baianos. Essas mudanças foram marcadas por processos de etnogênese que resultaram em novas territorialidades, no crescimento dos povos originários e em novas formas de luta.

O número de povos foi gradativamente aumentado graças a uma complexa, ativa e criativa circulação política, ritual e de parentesco entre comunidades, que foram redefinindo etnônimos, territórios e a própria escrita da história da Bahia. Não nos deve causar estranhamento, ou desconfiança, se um etnônimo de um povo atual não corresponde à exatidão daquele que encontramos nos documentos históricos. Não estranhemos se a reivindicação territorial de determinado povo não confere exatamente ao que está nos registros de cronistas, jesuítas, naturalistas ou príncipes. A violência dos processos históricos, na maior parte das vezes, não permite que povos se refaçam, mas, se eles se refazem, o fazem em seus próprios termos, com seus agenciamentos políticos, com suas memórias, ajudando assim a reescrever a história (Souza, 2020, p. 13).

A partir do plano de trabalho *A História Indígena na Bahia: catalogação e análise da produção historiográfica recente (2008-2018)*, cujo objetivo foi identificar e catalogar a produção historiográfica recente sobre a história indígena na Bahia, avaliando a inserção dessa temática no ambiente acadêmico e seus impactos e, complementarmente, problematizar a aplicação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica das escolas da região do Recôncavo Baiano, Lyrio e Brito (2017) escreveram o artigo *História Indígena na Bahia: Formação e Consolidação de um Campo Histórico na Pós-Graduação (2008-2018)*.

Utilizando os conceitos de campo e campo científico de Bourdieu (2004), bem como os de campo da história e campos históricos estabelecidos por Barros (2010), os autores defendem que a História Indígena tem demonstrado plenas condições de se desprender da Etno-história, da História Cultural, Social, Política ou Econômica, constituindo-se como um campo histórico autônomo – embora em constante diálogo com os demais –, com domínios próprios no que diz respeito a objetos e sujeitos investigados.

Igualmente importantes são os trabalhos baseados na memória e na história oral das comunidades indígenas baianas, evidenciando sua existência na atualidade, frequentemente ignorada ou mesmo negada, e nos diálogos com professores que ensinam história indígena em sala de aula nas escolas públicas da Bahia. Essa dedicação se reflete nas leituras e interpretações das fontes, uma vez que, ao buscar demonstrar as agências dos diversos atores envolvidos na história e formação do país, os pesquisadores precisaram atentar-se a detalhes, silêncios,

brechas e aos mais variados indícios da ação indígena, a qual não se resume à submissão ao projeto expansionista dos colonizadores, mas, ao contrário, revela estratégias voltadas à sobrevivência física, cultural e identitária desses povos.

Os autores chamam atenção para a formação gradual, nas universidades baianas, de um campo historiográfico sobre a história indígena na Bahia, indicando o quanto esse movimento é promissor. Ele vem sendo construído por autoras e autores indígenas e não indígenas, reafirmando o papel constante dos povos originários como sujeitos históricos na produção do conhecimento no estado.

Os resultados das pesquisas catalogadas e analisadas demonstram a relevância dos povos indígenas em nosso passado e presente. Mostram comunidades que resistiram a transformações brutais em seus territórios físicos e culturais, que lutam por sua sobrevivência física e étnica, e que nos alertam para os perigos do modo predatório com o qual o capitalismo tem explorado o planeta, ao mesmo tempo em que oferecem alternativas viáveis de um modo de vida comunitário.

O trabalho desenvolvido por meio da catalogação das obras aponta não apenas para possibilidades de aprendizagem *sobre*, mas também *com* os povos indígenas, sinalizando uma crítica à sociedade de classes e à desigualdade social. Visando a maior sistematização dos dados investigados e a produção de um material que pudesse ser socializado com outros pesquisadores, docentes e estudantes de diferentes níveis de ensino, os organizadores da publicação categorizaram as teses e dissertações segundo os objetos e problemáticas abordados, distribuindo-os em quatro eixos: representações e memórias; políticas indigenistas e ordenamentos administrativos; processos de conquista, colonização e resistências; educação e materiais didáticos.

A publicação *História Indígena da Bahia: políticas, trajetórias, memórias e identidades* (2024), organizada por Maria Hilda Baqueiro Paraíso, reúne textos produzidos por autores indígenas e não indígenas, e está dividida em três partes que permitem ao leitor-pesquisador conhecer, de forma ampla, diversos aspectos da história indígena baiana. A obra apresenta, por meio de diferentes artigos, debates atualizados sobre temáticas diversas, que possibilitam ao professor sua aplicação em sala de aula ao abordar a história indígena da Bahia.

Os temas do livro são organizados da seguinte forma: Na primeira parte, intitulada *Políticas indígenas e formas de existir construídas*, discutem-se os significados e as experiências indígenas na Bahia colonial, a utilização da mão de obra indígena em Salvador e as políticas indigenistas da época.

A segunda parte, *Terra, trabalho, missões e as formas de agenciamento indígena no cenário colonial*, trata das alianças entre indígenas e sertanistas, da demarcação de terras, da presença indígena no sertão e dos conflitos regionais envolvendo autoridades e comunidades indígenas.

A terceira parte, sob o título *De emergências e ressurgências: a história indígena entre o passado e o presente*, reúne textos que abordam a realidade dos povos indígenas baianos do século XIX ao século XXI, tratando de temas como as visões dos viajantes, o trabalho compulsório, a cidadania indígena, os aldeamentos e os processos de ressurgência étnica.

Um tema recorrente na historiografia sobre os povos indígenas é a tese do “desaparecimento” do indígena – um conceito vago, utilizado por setores dominantes especialmente a partir do século XIX, quando se passou a considerar que “o problema do índio” estaria “resolvido” no Brasil, com o fim dos aldeamentos, dos Diretórios de Índios, da espoliação e da completa expropriação das terras, bem como com a absorção da força de trabalho indígena por particulares e pelo Estado.

Essa noção de “desaparecimento” ganha ainda mais força em regiões nas quais o passado dos povos autóctones foi significativamente documentado, sendo definidora de aspectos que se articulam com questões enfrentadas por diversas cidades no presente. Tal noção também se entrelaça a mitos ou acontecimentos de grande significação histórica, demonstrando como o apagamento simbólico dos indígenas operou (e ainda opera) como mecanismo de negação de sua presença contínua e de suas lutas por território, identidade e reconhecimento.

Contudo, é importante ressaltar que a destruição da maioria das comunidades indígenas, por meio de seu extermínio físico e da apropriação de suas terras por europeus e brasileiros pertencentes às elites dominantes – tanto no período colonial quanto no pós-independência – não constitui um mito. Novas pesquisas e estudos demonstram que, apesar desse histórico de violência, há um processo contínuo de reagrupamento de grupos e comunidades que, até então, eram consideradas desaparecidas ou dizimadas, aliado à luta pelo reconhecimento oficial de suas identidades e territórios.

A conquista da região centro-sul da Bahia, conhecida no período colonial como Sertão da Ressaca, foi marcada por extrema crueldade e violência. Sob a liderança do bandeirante João Gonçalves da Costa e de seu genro, o mestre-de-campo João da Silva Guimarães – ambos a serviço da Coroa Portuguesa – os povos Pataxó, Ymboré (Botocudo) e Kamakã Mongoió, que habitavam o Planalto da Costa e suas zonas adjacentes, foram derrotados no processo de conquista territorial.

Esse episódio é detalhadamente analisado por Maria Aparecida Silva de Sousa na obra *A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia* (2001), na qual a autora demonstra como os processos de colonização nessa região se deram de forma semelhante aos utilizados contra os povos indígenas em outras partes do Brasil: por meio da violência, da expulsão, da escravização e da destruição de seus modos de vida. A colonização do Planalto da Conquista foi impulsionada pela busca de ouro, já em declínio nas Minas Gerais, pela expansão da pecuária e, conseqüentemente, pelo povoamento da região, que passou a funcionar como corredor estratégico entre o litoral e o sertão. Esse avanço também foi acompanhado pelo aprisionamento e/ou pela chamada “conquista” da população nativa, transformando drasticamente as relações sociais e desestruturando as comunidades indígenas que ali viviam.

Os Kamakã Mongoió tornaram-se aliados dos portugueses, já que temiam os Ymboré, de quem eram inimigos históricos. Essa aliança entre os conquistadores e os Mongoió foi assim descrita em documento da época:

Chegando a tropa a supradita aldeia de gentios, puseram-na em cerca, e logo mandaram o língua entrar nela, levando alguns machados, foices e facas convidando-os a uma verdadeira paz e amizade, o que fez o tal intérprete com grande bizzarria, confiança e eficácia, de sorte que sem a menor resistência, vieram todos aqueles índios, não como bárbaros e rústicos, mas como homens civis a receber a tropa de conquistadores como amigos, e recolhendo em suas choupanas, os socorreram de mantimentos de suas roças, sendo esta nação de gentios mongóis, a única entre os bárbaros que vivem de trabalhar na agricultura (Sousa, 2001, 87).

Entretanto, ao final do processo de expulsão territorial dos Ymboré, também os Mongoiós tornaram-se vítimas da violência da empresa colonial portuguesa. A aliança inicial não impediu que fossem alvo de traições, conflitos e guerras, resultando na dizimação e dispersão dos Kamakã Mongoiós, que foram empurrados para os aldeamentos ou obrigados a refugiar-se nas matas.

Restou muito pouco da tradição e dos costumes indígenas no antigo Sertão da Ressaca; no entanto, remanescentes indígenas buscaram abrigo em regiões como Boqueirão (ou “Buqueirão” dos Pretos) e no Ribeirão do Paneleiro, na área da Batalha. Esses grupos hoje reivindicam o reconhecimento étnico de uma identidade que esteve, por muito tempo, “adormecida” – oculta para escapar da violência e do preconceito.

A obra *Índios Paneleiros do Planalto da Conquista: do Massacre e o (Quase) Extermínio aos Dias Atuais*, de Renata Ferreira de Oliveira (2020), retoma o projeto colonizador da região do Sertão da Ressaca – área situada entre os rios Pardo e de Contas – em meados do século XVIII, quando a Coroa Portuguesa estimulou a expansão das fronteiras de

ocupação em direção ao interior. O objetivo era encontrar metais preciosos, implantar fazendas de gado, exterminar os indígenas que resistissem ao povoamento, aldear os que aceitassem a dominação e reprimir os escravizados organizados em quilombos.

Tais ações implicaram na profunda desestruturação das comunidades indígenas locais, com o apresamento de pessoas para exploração da força de trabalho, além do massacre das aldeias que resistiram à dominação luso-católica. Na obra, a autora enfatiza as reações e estratégias de resistência dos povos indígenas da região – Pataxós, Mongoió e Ymboré – e demonstra a permanência da comunidade da Batalha, composta por moradores que se identificam como descendentes dos Mongoiós.

Oliveira (2020) propõe um contraponto às visões históricas dominantes sobre o antigo Sertão da Ressaca, hoje correspondente ao município de Vitória da Conquista e arredores, que, por muito tempo, exaltaram o colonizador como símbolo de civilização. Posteriormente, essas narrativas passaram a vitimizar os indígenas, apresentando-os como sujeitos em extinção. A memória indígena, assim, foi empurrada para a clandestinidade simbólica, como se não existisse. A autora, portanto, devolve visibilidade a essas trajetórias e reforça a importância da escuta e da valorização das identidades indígenas ainda vivas e atuantes na região.

Cruzando os relatos da história oral dos moradores da região da Batalha – local onde teria ocorrido o último grande conflito entre colonizadores e indígenas – com fontes escritas dos arquivos do judiciário, a autora demonstra os caminhos das ocupações indígenas nos arredores da antiga Vila Imperial de Vitória da Conquista, no século XIX, e os relaciona à presença dos descendentes dos Mongoiós que atualmente residem na comunidade da Batalha.

Os relatos dos moradores, marcados por forte carga simbólica e afetiva, reconstituem as crueldades praticadas pelos colonizadores, como o sequestro, o estupro e o assassinato das *kurukas* – termo que designa crianças no vocabulário Gren/Botocudo. Também são rememoradas histórias de resistência entremeadas com elementos míticos, como no caso do coronel Bitonho, um dos caçadores de índios. Segundo a narrativa, ele teria sequestrado uma *kuruka* e tentado violentá-la sexualmente. Diante da resistência da criança, o coronel a assassinou com um facão. A lenda indígena afirma que, tempos depois, ao tentar matar um tatu durante uma caçada em sua propriedade, o coronel acidentalmente feriu-se com o mesmo facão, vindo a morrer em decorrência do ferimento. O encantamento da *kuruka* no tatu teria sido o agente da vingança, conferindo à narrativa um sentido de justiça mítica e resistência simbólica. Como destaca Oliveira: “o que marca, nas narrativas sobre a guerra, um processo de resistência evidenciado dentro e fora do âmbito da violência” (Oliveira, 2020, p. 124).

A obra *Os índios e a colonização na antiga Capitania de Porto Seguro*, de Francisco Torres Cancela (2018) também contribui para lançar novos olhares sobre a formação econômica e social da referida capitania, onde os indígenas representavam mais da metade da população. O autor evidencia a complexidade das relações entre indígenas, colonizadores e o Estado português durante o reinado de Dom José I, período marcado por iniciativas reformistas. A metrópole visava transformar a Capitania de Porto Seguro em um celeiro abastecedor de alimentos para Salvador e Rio de Janeiro, por meio da expropriação da mão de obra indígena. Os povos originários tornaram-se, assim, os principais agentes da produção econômica e da ocupação territorial em áreas que hoje correspondem a partes da Bahia e das zonas limítrofes com Minas Gerais e Espírito Santo.

Contudo, os indígenas não assistiram passivamente à implantação das medidas coloniais. Em contraposição às ações da metrópole, desenvolveram estratégias próprias de resistência, denominadas pelo autor de “políticas indígenas”. Tais estratégias correspondiam às formas pelas quais os povos autóctones buscavam sobreviver frente ao projeto colonizador, marcado pela dizimação física, destruição cultural e apropriação compulsória do trabalho indígena. Entre essas práticas de resistência, destaca-se a fuga, apontada por Cancela como a principal forma de oposição nas vilas da Capitania de Porto Seguro.

A obra, ao relacionar a estrutura e a dinâmica da capitania a partir das influências das reformas pombalinas, das ações administrativas como o período do Diretório dos Índios, e da decretação da guerra contra os povos indígenas nos sertões da Capitania de Porto Seguro, contribui para explicitar os diferentes interesses envolvidos na empresa colonial, assim como o protagonismo indígena frente às novas relações de produção impostas pela colonização europeia. Lança, também, importantes reflexões sobre a formação histórica e social dessa região do território brasileiro.

“Qual seria hoje o melhor sistema de colonizar os indígenas entranhados em nossos sertões? Conviria seguir o sistema dos jesuítas, fundado principalmente na propagação do Cristianismo, ou algum outro do qual se esperem melhores resultados?” — esse questionamento, feito por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1839, é o ponto de partida da obra *Da Catequese à Civilização: Colonização e Povos Indígenas na Bahia*, escrita por Fabrício Lyrio Santos (2014). A publicação analisa as circunstâncias e implicações da ação missionária católica a serviço da metrópole portuguesa, bem como a transição das práticas da catequese para outras formas de política indigenista no período imperial, especialmente após as reformas pombalinas.

Está em questão, sobretudo, o chamado “sistema dos jesuítas” – modelo de colonização que a Companhia de Jesus implantou no Brasil, a partir de meados do século XVI até a primeira metade do XVIII. Os missionários jesuítas, ao buscar converter a população indígena ao cristianismo, organizaram os aldeamentos: povoações nas quais se impunha uma rotina de ensino da doutrina cristã e da disciplina cotidiana europeia. Essa prática permitia a inserção dos missionários na vida comunitária indígena, assumindo papéis que extrapolavam a função religiosa: atuavam como párocos, juízes e administradores.

A ação dos jesuítas ainda chega às escolas, por meio dos livros didáticos, quase sempre de forma idealizada, centrada em figuras como José de Anchieta e Manoel da Nóbrega. A obra de Santos amplia essa perspectiva, ao demonstrar o alcance e a complexidade das atividades da Companhia de Jesus na Bahia, detalhando elementos como os núcleos de catequese, o sertão como espaço missionário, a administração dos aldeamentos, o alvará de 1758, a atuação do Conselho Ultramarino, a transformação das missões em paróquias e vilas, e os novos agentes civilizadores que sucederam os jesuítas após sua expulsão.

Ao longo do livro, fica evidente que o projeto de “civilização” não se limitava ao campo espiritual ou educacional. A catequese era parte de uma engrenagem mais ampla: transformar o indígena em colono produtivo, convertido ao cristianismo e integrado à lógica da colonização. A produção agrícola, o povoamento do interior e o controle do território eram efeitos diretos dessa ação missionária. O índio cristão, aldeado e dócil à ordem colonial, tornava-se elemento-chave para a expansão territorial e econômica – e não apenas objeto da salvação espiritual pretendida pelos missionários.

Dada uma conjuntura tão favorável a novas interpretações da história indígena, vale lembrar mais uma vez de Monteiro (1994):

[...] o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio na historiografia, mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações do passado brasileiro (Monteiro, 1994, p. 239).

As abordagens historiográficas atuais sobre os indígenas têm se pautado em uma perspectiva mais interdisciplinar e crítica. A produção acadêmica recente tem buscado integrar diferentes campos do conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia e Estudos Culturais, para ampliar e aprofundar a compreensão da história indígena no Brasil. Além disso, há uma valorização crescente da voz e perspectiva dos próprios povos indígenas, promovendo uma revisão profunda das interpretações anteriores e uma maior diversidade de narrativas históricas.

### 2.3 A disseminação dos saberes indígenas e suas epistemologias

A análise sobre os indígenas deve se basear nas singularidades que os diferenciam das outras etnias e grupos sociais que habitam o solo brasileiro desde 1500 e os colocaram na condição de minoria física e étnica, resultado da violência e estranhamento do contato e dos conflitos gerados pelos interesses contraditórios das comunidades indígenas e dos violentos conquistadores com sua tecnologia armamentista a serviço da apropriação das riquezas e da submissão dos autóctones, convertidos em minoria no Brasil do presente.

Nesse sentido Danner & Danner (2023) problematizam aspectos da história indígena fazendo conexões e imbricamentos que dão a dimensão e complexidade do vivido e produzido na história nacional pelos indígenas e suas relações com a sociedade e as classes dominantes:

As minorias permitem correlatamente, portanto, entender o tipo e o caminho do contato, isto é, a violência simbólico-material produtora de menoridade e de negatividade, e o caminho constitutivo-evolutivo e o princípio estruturante da constituição da sociedade brasileira, que é novamente a produção e a reprodução de minorias político-culturais por meio de violência simbólico-material intensificada. Elas, nesse sentido, imbricam passado e presente, história e política, memória e ativismo de modo dinâmico e reflexivo, possibilitando uma crítica do presente que se escora, como dissemos, no desvelamento, na visibilização e na desnaturalização de nossos mitos fundacionais, do caráter fantasioso e mentiroso da história nacional produzida pelo colonizador branco (Danner; Danner, 2023, p. 1977).

Ao estabelecerem o território como condição de existência e tratarem a natureza como sagrada, pois dela dependem para sobreviver, os povos indígenas demonstram que as frentes de conflito vão além da relação capital-trabalho. Essa compreensão evidencia a articulação intrínseca entre natureza e reprodução humana, exigindo uma atualização dos paradigmas que embasam as análises sobre a questão indígena e seus efeitos na sociedade. No entanto, dialogar com os saberes e epistemes indígenas ainda representa um desafio para a sociedade não indígena, especialmente nos espaços educacionais, onde predominam referências ocidentalizadas, em grande parte de origem europeia, como herança do colonialismo e apego aos cânones tradicionais da ciência.

Dessa forma, é importante ressaltar que as epistemologias indígenas fazem parte de um processo de desconstrução de teorias que tendem a marginalizar os saberes indígenas no contexto do pensamento ocidental e do pensamento cientificista, um Epistemicídio, no dizer de Santos e Meneses, que acompanha a história dos povos indígenas:

[...] a destruição de algumas formas de saberes locais, a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Santos; Meneses, 2009, p. 183).

Na atual conjuntura, um aspecto significativo a considerar é a busca pela produção de conhecimento de autoria dos próprios povos indígenas. São as epistemologias indígenas cuja contribuição está especialmente na produção literária, na Sociologia e na História. No que tange às epistemologias indígenas, busca-se protagonismo e reconhecimento científico para conhecimentos originários que historicamente sempre existiram enquanto ciência, mas que foram ofuscados durante o processo hegemônico de consolidação do conhecimento ocidental e eurocêntrico, mas esse protagonismo não é realizado sem conflitos com os cânones estabelecidos pela ciência que se consolidou com a modernidade.

Na palestra *Epistemologia científica x epistemologia indígena* o professor João Paulo Lima Barreto, do povo Tukano (Amazônia), em transmissão feita no canal do grupo de estudos e pesquisas Arandu, aponta as dificuldades para que os conhecimentos dos povos originários sejam disseminados e reconhecidos pela sociedade, aprisionada pelo pensamento hegemônico que domina o conhecimento ocidental, eurocêntrico:

O que acontece hoje é querer chapar o nosso conhecimento numa lógica da ciência. Por exemplo começa a chamar todo o nosso sistema de conhecimento complexo de etno. É etno matemática. Etno botânica. Etno não sei o que. Etno História. Etno no ensino. Etno. Etno. De repente eu sou etno João Paulo. Aí começa a bagunçar. Mas não é. Na medida que o meu conhecimento não opera com os mesmos conceitos da ciência é outra lógica. Como falei para vocês, a palavra para nós é importante. Para a ciência é o livro. São duas coisas diferentes. Não são iguais. É isso (Barreto, 2022, *online*)<sup>9</sup>.

Trabalhar com os saberes, os conhecimentos e com as epistemes dos povos indígenas se torna um desafio nos espaços educacionais onde estão cristalizadas preferências pela produção hegemônica ocidental europeia. Possível herança colonial, categorização em conhecimento científico e não-científico, mas o certo de que demonstra a continuidade de ranços que resistem às possibilidades de diálogo entre a ciência e saberes outros. A esse respeito, Grosfoguel (2016) afirma que

O privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/Epistemicídio dos sujeitos coloniais. (...). Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e

<sup>9</sup> Barreto, João Paulo. O que acontece hoje é querer chapar o nosso conhecimento numa lógica da ciência... *Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisas em Filosofia (ARUNDU)*. [Entrevista]. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-XIstRlcic&t=231s>. Acesso em: 08 nov. 2024.

instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. Esse privilégio fortalece concepções, categorizações e hierarquizações que marginalizam perspectivas que não fazem do sistema hegemônico do conhecimento científico que exclui as diversidades epistemológicas. No contexto dessa diversidade estão conhecimentos de muitos grupos e movimentos multiculturais, entre eles os indígenas, povos originários com suas características próprias (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Ao tratar de autoria indígena no Brasil, Portela & Nogueira (2016) referem esse fenômeno a um amplo e difuso movimento que se relaciona com a ruptura dos constructos de tipo colonial, como um caminho teórico possível para a resignificação do conceito de indigenismo e que pode ser identificado como uma maneira de ação política que ganha contorno sob três formas: *i)* por meio da produção de uma literatura indígena que ganhou difusão especialmente com a literatura direcionada para o público infantil e por meio das produções bilíngues de escolas e projetos de educação indígena; *ii)* da produção cinematográfica indígena com o Projeto Vídeos nas Aldeias, resultando na produção do box “Cineastas Indígenas” e pelas edições do Festival Vídeo Índio Brasil); *iii)* e da produção acadêmica de pesquisadores indígenas com a inserção de indígenas nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, em diversas áreas de conhecimento e diferentes modalidades de cursos.

Do primeiro grupo, são reconhecidas obras de autores indígenas que são intelectuais muito conhecidos do grande público. A produção cinematográfica é bastante utilizada como recurso didático para ilustrar a riqueza da cultura indígena na nossa sociedade.

O terceiro grupo se relaciona mais diretamente com as preocupações desse trabalho pois sinaliza para o crescente número de indígenas que ocupam espaço nas universidades, especialmente em cursos de licenciatura de Educação Intercultural e aprofundando para a pós-graduação, tendo muitos realizado o mestrado e o doutorado.

Portela & Nogueira (2016) realizou pesquisa com 13 trabalhos que correspondem a dissertações defendidas por estudantes indígenas da primeira turma do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas (2011 a 2013) da UnB – Universidade de Brasília, e que significa um interessante acervo que demonstra a pertinência da noção de autoria indígena como expressão de uma nova epistemologia em gestação, disputando sentidos históricos sobre o conceito de indigenismo e diversidade sociocultural. Os trabalhos dizem respeito aos contextos interétnicos em que se encontram inseridos esses sujeitos e seus povos de origem.

Merece atenção que esses sujeitos, em lugar de corresponder à expectativa corrente de se dedicarem estritamente à sistematização dos conhecimentos particulares de seus povos, optem por ancorar seus esforços de pesquisa e análise sobre relações interétnicas que os desafiam contemporaneamente. Mesmo em uma pesquisa sobre máscaras rituais e a concepção nativa de sustentabilidade do povo Bakairi, Vitor Peruare (2012), por exemplo, assume como ponto de partida a história do contato – afinal, suas motivações para a pesquisa estão relacionadas com o que reconhece como ameaças à continuidade histórica dessas práticas rituais e conhecimentos associados. Assim, todos os trabalhos, em lugar de erigirem uma perspectiva patrimonialista sobre as culturas em questão – como se poderia esperar de uma primeira geração de pensadores indígenas –, assumem uma perspectiva marcadamente relacional, ou seja, atenta aos contextos e significados históricos políticos das relações interétnicas que engendram tais culturas na contemporaneidade (Portela; Nogueira, 2016, p. 158-159).

A produção teórica de autoria indígena possibilita o debate sobre o existir, resistir e reexistir, respeitando todo o meio em que estamos inseridos. Dar novo significado à história indígena e da sociedade brasileira com novos olhares e interpretações, reescrever a história do Brasil ultrapassa os limites estabelecidos pela “reparação histórica” e aprofunda o verdadeiro significado de participação na construção da nação brasileira, nesse sentido as disputas contemporâneas, contra hegemônicas apontam para um protagonismo cada vez maior, em jogo a sobrevivência dos coletivos populares, como se vê a seguir:

A disputa pela memória, pela história e pelo passado é, assim, o grande desafio democrático que temos e que somos como sociedade que quer democratizar-se, e para isso as minorias político-culturais, com seu lugar de fala, com sua voz-práxis direta, carnal, vinculada, política e politizante, marcada por uma perspectiva autoral, autobiográfica, testemunhal e mnemônica, representam, sujeitos, condições, histórias, práticas e valores inultrapassáveis. Sua visibilização e seu ativismo públicos, políticos e culturais se tornam condição não apenas para a sua sobrevivência, mas também para a crítica, a reflexividade e a transformação ampla das condições deficitárias de nossa modernização conservadora, mormente o racismo cultural, o autoritarismo político e a desigualdade social (Danner; Danner, 2023, p. 1977).

Nesse protagonismo relacionado à disseminação dos saberes indígenas, cabe ações que se relacionam a um importante conceito, conforme assinalado por Cancela (2020), vejamos:

A existência da lei 11.645/08, no entanto, colocou um duplo desafio para os historiadores da temática indígena. De um lado, eles precisam pressionar para que as universidades atuem na formação continuada dos professores da educação básica, bem como na produção de recursos pedagógicos que façam a transposição didática dos trabalhos de pesquisa já existentes (Cancela, 2020, p. 24).

Essa concepção surge com Chevallier (2007), durante suas pesquisas a partir das diferenças epistemológicas entre o conhecimento produzido por investigadores no campo e o conhecimento ensinado na escola, definindo como Transposição Didática o processo de

transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino e aprendizagem, a partir do conceito de relação didática (Lopes; Macedo, 2011).

Especificamente no que se refere a outros saberes, buscamos em Develay (1995) uma ampliação desse conceito, entendendo que a transposição didática não tem somente o conhecimento científico como saber de referência. Para esse autor, trata-se de todas as

[...] transformações que afetam os saberes eruditos /científicos e as práticas sociais de referência pelas quais derivam não apenas os saberes a ensinar, mas também os saberes ensinados e assimilados pelos, alunos... ao mesmo tempo que os saberes são didatizados, a eles são incorporados determinados valores sociais (Lopes; Macedo, 2011, p. 98).

Lembramos, no entanto, que a transposição deve ser um instrumento com foco na produção de conhecimento externo a escola que, transformado, didatizado com instrumentos pedagógicos adequados chegará aos alunos, não prejudicando a produção autônoma, própria por parte dos educandos.

Para esse conceito ser aplicado à disciplina escolar História, Gabriel (2001) propõe que essa dimensão seja analisada vinculada à preocupação do esvaziamento da sua carga explicativa como instrumento de inteligibilidade de práticas sociais específicas e situa cinco aspectos que dão fertilidade teórico-metodológica para sua aplicação no saber histórico escolar.

Conforme a autora, o termo *transposição* pressupõe o reconhecimento da distinção entre o saber acadêmico e o saber escolar, compreendidos como conhecimentos específicos, com naturezas e funções sociais distintas. Ao nos colocar diante dessa diferenciação, esse conceito nos convida a refletir sobre a natureza do saber histórico no contexto escolar. No que se refere ao tipo de relação estabelecida entre o saber produzido na academia e aquele que circula na escola, esse conceito oferece caminhos para uma compreensão mais aprofundada, sem, contudo, recorrer a uma perspectiva hierárquica. Ao ser compreendida como o movimento que traduz o saber acadêmico em conteúdo ensinável em uma disciplina específica, a transposição didática abre possibilidades interessantes para refletirmos sobre os mecanismos e os interesses dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, esse conceito contribui para pensarmos essa transformação de maneira mais complexa, permitindo ressignificar o papel do professor de História na aplicação das novas diretrizes curriculares para o ensino da disciplina (Gabriel, 2001).

A articulação entre conteúdos escolares e saberes tradicionais nas escolas indígenas requer um processo pedagógico diferenciado, voltado à aprendizagem dos alunos e à

valorização de sua autonomia cultural. Embora conteúdo e saber ocupem espaços distintos, integram-se na vivência do sujeito indígena. Registrar essas culturas e conhecimentos em materiais didáticos reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, emancipatória e intercultural.

É fundamental reconhecer que saberes universais e tradicionais podem coexistir no mesmo ambiente escolar, sem apagar suas contradições, mas trabalhando-as de forma dialética. A transposição didática, nesse contexto, torna-se uma ferramenta valiosa para integrar conhecimentos e promover o respeito à diversidade.

Currículos flexíveis e diferenciados possibilitam valorizar a territorialidade, a experiência local e as identidades indígenas, transformando saberes tradicionais em conhecimentos escolares. Para isso, a formação crítica de professores e da comunidade escolar é essencial, exigindo práticas pedagógicas que vão além da simples reprodução de conteúdos.

Um exemplo relevante é o projeto “Práticas pedagógicas e saberes indígenas na escola”, desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Entre seus objetivos estão: oferecer recursos didáticos que atendam à organização comunitária e à interculturalidade; subsidiar currículos, metodologias e avaliações adequadas aos processos de letramento indígenas; e fomentar pesquisas voltadas à produção de materiais didáticos em diversas linguagens.

Por fim, revisitar a experiência histórica dos povos indígenas demanda incorporar reflexões recentes, ampliadas por contribuições da Arqueologia, Antropologia e Sociologia, reforçando a importância de uma abordagem plural e crítica sobre a temática indígena na educação.

## **2.4. Movimento Social Indígena e a Lei nº 11.645 de 2008**

As mobilizações de povos autóctones em defesa de suas culturas, modos de vida, crenças e relações sociais, acontecem em todo o mundo influenciando agendas de organizações multilaterais e seus respectivos países. O crescimento desses movimentos se deu especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando aconteceram mobilizações governamentais e da sociedade, que geraram pautas e incitaram a produção de documentos que buscavam estabelecer a garantia de direitos e da liberdade aos indivíduos como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos (1948), através da Organização das Nações Unidas (ONU);

assim como, em 1957, da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho/OIT, sob o título *Concernente a proteção e integração das populações indígenas e outras populações consideradas tribais e semitribais de países independentes* (OIT, 1957).

De viés liberal, a Convenção 107 visava a integração dos povos originários ao mundo do trabalho capitalista e não a uma autodeterminação étnica indígena. Somente em 1989, com a Convenção 169 da OIT, resultante de mobilizações sociais no mundo inteiro, são rechaçadas as políticas assimilacionistas integradoras e se busca garantir o direito dos povos indígenas de participação na elaboração e execução de políticas que lhes dizem respeito.

Utilizando fontes diversas para chegar a uma conceituação de movimento indígena, Gohn (2024) busca, inicialmente, responder se o conjunto de movimentações dos povos indígenas ao longo da história configura um movimento social. A resposta é positiva, sendo que uma das possíveis justificativas ela encontra em Ascenso (2021, p. 51), que afirma que “[...] desde que ele [movimento] seja concebido como um conjunto de redes que inclui também não indígenas, ainda que com o horizonte expresso de construção de um protagonismo indígena”.

Gohn (2024) indica que as teorias do Processo Político<sup>10</sup> e a dos Novos Movimentos Sociais,<sup>11</sup> mesmo que não foram formuladas para entender especificamente as ações dos povos

---

<sup>10</sup> A Teoria do Processo Político (TPP) os movimentos sociais seriam, uma forma histórica de expressão de reivindicações, que não existiu sempre, nem em toda a parte. O histórico-cultural identificando sua raiz progressista com aproximação ao marxismo é sintetizada no conceito de "repertório". Argumenta que é bastante exíguo o conjunto de formas de ação política disponíveis para os agentes em determinada sociedade, distinguindo apenas dois "repertórios de ações coletivas" no ocidente. A mobilização baseia-se num conflito entre partes, uma delas momentaneamente ocupando o Estado, enquanto a outra fala em nome da sociedade. Essas posições são variáveis, os atores migram entre elas. Por isso, a análise tem de suplantar as barreiras convencionais que definem "Estado" e "sociedade" como duas entidades coesas e monolíticas. Assim, em vez de definir a equação como movimentos sociais *versus* Estado, a TPP opõe "detentores do poder" (os membros da *polity*), que têm controle ou acesso ao governo que rege uma população (incluídos os meios de repressão), e "desafiantes", que visam obter influência sobre o governo e acesso aos recursos controlados pela *polity*. Um movimento social é definido, então, como uma "interação contenciosa", que "envolve demandas mútuas entre desafiantes e detentores do poder", em nome de uma população sob litígio. Principais teóricos: Charles Tilly (1975) estudou em profundidade o movimento revolucionário na França e os movimentos por reformas na Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX. Sidney Tarrow (1993) se deteve no movimento de redemocratização da Itália da segunda metade do século XX e Doug McAdam no movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos (1982).

<sup>11</sup> A Teoria dos Novos Movimentos Sociais define os movimentos sociais não como um agente, mas como uma forma de ação coletiva, que surge a partir de um campo de oportunidades e constrangimentos e que possui organização, lideranças e estratégias. Observa mais grupos minoritários com suas demandas simbólicas, girando em torno do reconhecimento de identidades ou de estilos de vida. Grupos que recorrem à ação direta, pacífica, baseada numa organização fluída, não hierárquica, descentralizada, desburocratizada. Não se dirigiram prioritariamente ao Estado, mas à sociedade civil, almejando mudanças culturais no longo prazo. Entendem que a ênfase cultural é uma característica distintiva das novas mobilizações, razão pela qual usaram o advérbio "novo" para distingui-los dos "velhos". Os teóricos que buscaram elaborar a partir desse conceito, foram, entre outros Alain Touraine. (Palavra e sangue. Política e sociedade na América Latina, 1989), Alberto Melucci (The new social movements: a theoretical approach, 1980), Jurgen Habermas (*New Social Movements*, 1981).

indígenas, criaram, como instrumentos de análise duas categorias – a noção de repertório e a de identidades coletivas –, que ajudam a explicar os fenômenos relacionados ao movimento indígena, assim como as teorias Sul-Sul Global, apesar da pouca especificidade. Então a autora sintetiza um breve conceito sobre o movimento indígena, vejamos:

Os movimentos dos indígenas formam uma identidade interétnica e configuram uma consciência interétnica. O conflito é a base que move os povos indígenas na luta por seus direitos; o conflito político/cultural existe não apenas entre os indígenas e os interesses econômicos de invasores e outros, e seus representantes nas casas legislativas do país, mas no interior do próprio movimento dos indígenas, porque ele não é homogêneo, como já foi dito antes, e não é um movimento, são muitos e plurais, com histórias, trajetórias, valores e costumes culturais e religiosos diversos. Eles formam uma coalizão identitária quando lutam por seus direitos, já conquistados e não cumpridos (demarcação de terras) ou ameaçados (Marco Temporal), ou a conquistar (especialmente parte da saúde e sanitário), incluindo nesta coalizão diferentes atores nacionais e internacionais, de forma a constituir uma rede, atuando pontualmente e com temporalidade variável, em função do objeto da luta em tela (Gohn, 2024, p. 19).

Nota-se que, na lógica da autora, a construção do sujeito coletivo - movimento social indígena envolve estratégias de mediação não só entre repertórios diferentes, mas também entre sistemas simbólicos (cosmológicos) diferentes (valores, costumes, crenças etc.), sinalizando que uma teoria dos movimentos sociais para a análise e maior visibilidade dos povos indígenas ainda está por ser construída e envolve não apenas o entendimento da cosmovisão dos indígenas, mas também a articulação dessa cosmovisão no cenário político onde ocorre a interação, conforme Gohn (2024).

Oliveira (2015) busca, na complexidade dos fatores culturais, globais e regionais, entre outros, ao longo do processo histórico, elaborar análises conceituais sobre o movimento indígena, buscando entender estratégias políticas tão diferentes e heterogêneas na sua constituição, tomando por base a variação de iniciativas, ações e estratégias internas.

Se, em vez de tratarmos o nativo e o colonizador como categorias totalizadoras, autoevidentes e simetricamente opostas, explorarmos a sua variabilidade interna, os contextos históricos diferenciados em que interagem (e a multiplicidade de articulações estabelecidas entre as distintas subcategorias, poderemos abrir novos campos de investigação. A noção simplificadora de uma voz indígena, ou de um único modelo nativo, deve ser substituída por um esforço de compreensão de processos complexos e ocorridos em diferentes contextos e escalas. É da combinação de todos esses fatores – históricos e culturais, locais e globais – que poderemos buscar uma compreensão de estratégias políticas tão diversificadas e heterogêneas. (Oliveira, 2016, p. 285).

Baniwa (2007) divide o movimento indígena em três momentos distintos: o primeiro período, denominado *Indigenismo Governamental Tutelar*, se caracteriza pela criação e forte

presença do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, que posteriormente foi transformado na Fundação Nacional do Índio – FUNAI, atualmente chamada de *Fundação dos Povos Indígenas*. As iniciativas desse período estavam relacionadas à visão de “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deveriam estar sob a “tutela” do Estado. Esse período durou cerca de um século.

O segundo período pode ser denominado Indigenismo Não Governamental, que teve início por volta de 1970 e se caracterizou pela introdução de dois novos atores: a Igreja Católica progressista, ligada à Teologia da Libertação, e organizações civis ligadas à academia (universidades). Em articulação com outros setores, essas organizações fizeram oposição ao regime militar (1964-1985).

Marcado por um maior protagonismo dos povos indígenas e pela criação de diversos órgãos em ministérios para atuar nas políticas indigenistas, o terceiro período pode ser denominado Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós-1988. Nesse período, houve um crescimento da relação do Estado com os povos indígenas, com a criação de diversos órgãos em vários ministérios, quebrando a hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista, além de um protagonismo cada vez maior dos povos indígenas por meio das lideranças de suas organizações.

O marco fundador do Movimento Indígena no Brasil foi a realização da I Assembleia de Chefes Indígenas, realizada em 1974 no município de Adamantina, no estado de Mato Grosso, com o apoio do CIMI. A partir desse evento, a realização de assembleias pelo Brasil se tornou uma constante, reunindo etnias de diversos povos. Durante essas assembleias, os indígenas discutiam questões como saúde, educação e a tutela imposta, e perceberam que havia uma questão comum a todos: o problema da terra. A legislação brasileira do período colonial reconhecia o direito originário dos povos indígenas à terra, como exemplificado pela Carta Régia de 1609 e o Alvará de 1680. No entanto, havia uma grande distância entre o que estava previsto na lei e a prática social (Fanelli, 2021).

No período imperial, a Lei de Terras de 1850 manteve o princípio da primazia dos povos originários sobre a terra, garantindo a esses povos os direitos primários sobre as terras. No entanto, introduziu uma novidade: a exigência da comprovação étnica como condição para ter o direito à terra, dificultando a situação dos aldeados, muitos já mestiços e, portanto, considerados como 'não-índios', o que facilitava a tomada de terras pelos fazendeiros. O período republicano manteve o entendimento de respeito à terra em que os povos indígenas estivessem residindo, cabendo ao Estado legislar sobre a integração dos “silvícolas” à sociedade brasileira (Fanelli, 2021).

A mudança na política do Estado brasileiro sobre terras indígenas impulsionou o crescimento do movimento indígena. Em 1978, o Ministério do Interior tentou alterar o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) para acelerar a "emancipação" indígena, classificando-os como "aculturados" e facilitando a liberação de terras para interesses privados. Com o apoio do CIMI, OPAN e surgimento de organizações como a Associação Nacional de Ação Indigenista (NA), Comissão Pró-Índio (CPI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o movimento indígena alcançou projeção nacional e internacional no final dos anos 1970 (Fanelli, 2021).

Na década de 1980, a União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização indígena nacional, representou diversas etnias e, com apoio da sociedade civil e organismos internacionais, influenciou a legislação da Constituição de 1988. O movimento liderado pela UNI organizou ocupações, vigílias e rituais para pressionar deputados e promover direitos historicamente negados aos povos originários.

Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), os povos indígenas sofreram com políticas de expansão territorial, invasões de terras por setores agropecuários e mineradores, remoções forçadas, massacres e assassinatos de lideranças, sempre em nome do "desenvolvimento". O movimento indígena, apoiado inicialmente pelo CIMI, nasceu com caráter intercultural e nacional, reunindo diversos povos para ampliar sua cidadania, mesmo dentro do sistema capitalista.

O movimento social indígena emergiu em meio à violência da ditadura, especialmente no governo Geisel (1974-1979), período em que cresceram grupos ligados a demandas urbanas, como moradia, transporte, educação e saúde. Essa mobilização passou a reivindicar o fim da repressão e a restauração dos direitos civis no Brasil (Fanelli, 2021).

No Brasil, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1972, passou a atuar junto aos povos indígenas brasileiros como parceiros de lutas sociais, pugnando pela defesa da autodeterminação étnica, direito ao território, educação própria sobre a cultura indígena, saúde e meio ambiente, o que foi muito importante para o desenvolvimento do movimento indígena.

Nessa primeira fase do movimento indígena, nota-se a presença dominante das entidades religiosas, principalmente vinculadas à Igreja Católica e através de clérigos e leigos adeptos da Teologia da Libertação. Em 1981, atuavam quinze associações relacionadas com a luta dos povos indígenas, enquanto os missionários católicos tinham 21 grupos locais de atuação articulados em uma entidade centralizadora (o Conselho Indigenista Missionário – CIMI), atuando também organismos regionais, como a Operação Anchieta (OPAN) e outras confissões

religiosas, como o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME) e a Igreja Evangélica da Confissão Luterana Brasileira (IECLB), que mantinham mais sete grupos locais.

Vale salientar que o movimento indígena passou por diversas fases até chegar ao modelo em que a liderança real cabia aos povos indígenas, mesmo mantendo alianças estratégicas com os setores progressistas da igreja católica e organizações da sociedade civil não indígenas. A esse respeito, Oliveira (2016) pontua que

Há aspectos muito positivos, porém, nessa nova política indígena, se comparada com aquela do clientelismo típico da estrutura tutelar ou da mediação individualizadora feita pelas lideranças indígenas. Em primeiro lugar, pela primeira vez existe um reconhecimento explícito da importância da incorporação das culturas e das tradições indígenas aos projetos de desenvolvimento e aos processos políticos de mediação. Em que medida esse novo contexto internacional vai efetivamente favorecer o surgimento de uma nova política indígena, ou se limitará a modular por uma nova retórica a antiga estrutura clientelística do indigenismo, só o tempo permitirá ver (Oliveira 2016. p. 282).

Fanelli (2021) assegura que no primeiro momento, as assembleias dos povos indígenas versaram sobre a necessidade de uma educação que orientasse seus filhos para os conhecimentos e singularidades da cultura dos povos indígenas, que se diferenciassse da escola do “branco”. Estava nascendo a modalidade de ensino indígena, tendo os filhos dos diversos povos como educandos. Essa reivindicação surgiu, assim, como uma crítica ao modelo assimilacionista da educação, ofertada pelo antigo Serviço de Proteção aos Índios/SPI<sup>12</sup> e pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas/Funai, sendo o objetivo da educação protegê-los e assimilá-los à proclamada civilização. As escolas tinham um currículo parecido com as escolas rurais, ensinando fundamentos da Língua Portuguesa e atividades profissionalizantes, completamente distantes da perspectiva de valorização da cultura e vida desses povos.

Fanelli (2021) explica que diversas organizações que apoiaram a causa indígena na década de 1980, como o CIMI, o Centro de Trabalho Indigenista/CTI e Operação Amazônia Nativa/OPAN, passaram a refletir, juntamente com as lideranças dos povos indígenas, alternativas à educação colonizadora, assimilacionista e domesticadora. Aproximando a Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, se realiza o Encontro Nacional da Educação Indígena no Rio de Janeiro, reunindo organizações diversas, quando se cria o Bonde – Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Continuada, em conjunto com as reivindicações dos professores indígenas, atuando no sentido de levar propostas de educação indígena para a

---

<sup>12</sup> O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi um órgão público criado em 1910 para proteger e assistir os povos indígenas do Brasil. O SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967, hoje, Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Assembleia Nacional Constituinte e para a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Demonstrando o quão importante seria ressignificar o entendimento e o conhecimento da população brasileira sobre a história indígena,—as entidades que lideram a movimento social indígena (União das Nações Indígenas (1980) Conselho Indígena de Roraima, CIR (1971), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN (1987 ) Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB (1989), Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME (1995), Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, CAPOIB (1992), Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas - FDDI (2004), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, APIB (2005) essas são organizações amplas de abrangência nacional e regional, além delas existem filiadas ou independentes diversas organizações locais e estaduais elaboraram as propostas que tinham, entre outras finalidades, apresentar também uma reivindicação para que a sociedade envolvente tivesse uma nova percepção, uma nova postura em relação aos povos originários, mudança essa que deveria passar pela educação dos “não-indígenas”. Essa reivindicação tomou corpo nos documentos originados nas reuniões que aconteceram no final dos anos 1980, assim como no início de 1990.

Isso fica evidenciado nos documentos aprovados nos encontros ligados ao movimento indígena e ao indigenismo, a exemplo do trecho do documento aprovado no I Encontro de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, segundo o qual a “sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (CIMI, 1992, p. 3).

Também no primeiro Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, ocorrido entre os dias 4 e 8 de novembro de 1990, em Piraculina-Vilhena, com a participação de professores de treze etnias, a reivindicação por mudanças nas abordagens da história indígena nas escolas não-indígenas aparece no oitavo item do documento que afirma: “queremos a colaboração dos senhores senadores para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992, p. 4).

Demonstrando a origem no movimento social indígena e no indigenismo, essa postulação aparece também em julho de 1991 no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que, na sua Declaração de Princípios, com um conjunto de quinze reivindicações, inclui, entre elas, que “na escola dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, 1992, p. 3). Deste modo, compreende-se que “no processo de

requerer uma escola não colonizadora, os professores indígenas também passam a refletir sobre o modo como os povos originários eram retratados pela escola da sociedade envolvente” (Fanelli, 2021, p. 3).

A autora acrescenta:

Podemos dizer que, ao se refletir sobre a escola que reivindicavam, oposta ao sistema homogeneizador que descartava seus saberes, outras reflexões também integravam o documento. Por suas experiências de preconceitos, desrespeitos e desconhecimento vivenciadas nas relações com a sociedade envolvente; assim como considerando a crítica aos livros didáticos de História tanto sobre o que contavam quanto em relação ao que silenciavam sobre os povos indígenas, constituíram-se elementos que deram início a uma reivindicação por políticas de educação, para que a sociedade envolvente fosse educada para conhecer e reconhecer a história e a rica diversidade dos povos originários (Fanelli, 2021, p. 61).

Em 2000, realiza-se a Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil na Bahia, por ocasião das mobilizações que lembravam os 500 anos da invasão portuguesa, que se iniciou em 1500, e que, no seu documento final, no item 6 (descrito no capítulo anterior), reafirmava a reivindicação para que a escola brasileira ensinasse a história dos povos indígenas com novas abordagens, mas demonstrando a dimensão do movimento e o crescimento.

Somos mais de 3.000 representantes, de 140 povos indígenas de todo o país. Percorremos terras e caminhos dos rios, das montanhas, dos vales e planícies antes habitados por nossos antepassados. Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas dominavam e construíam o futuro, ao longo de 40 mil anos. Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas tombaram defendendo a terra cortada por bandeirantes, por aventureiros, por garimpeiros e, mais tarde, por estradas, por fazendas, por empresários com sede de terra, de lucro e de poder. Refizemos este caminho de luta e de dor para retomar a história em nossas próprias mãos e apontar, novamente, um futuro digno para todos os povos indígenas. Aqui, nesta Conferência, analisamos a sociedade brasileira nestes 500 anos de história de sua construção sobre os nossos territórios. Confirmamos, mais do que nunca, que esta sociedade, fundada na invasão e no extermínio dos povos que aqui viviam, foi construída na escravidão e na exploração dos negros e dos setores populares. É uma história infame, é uma história indigna (CIMI, 2017, 114).<sup>13</sup>

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que garantia por obrigatoriedade o ensino da história e cultura da África e dos afrobrasileiros na formação do Brasil, ficou um vácuo na memória produzida pela historiografia, principalmente sobre a formação étnica e cultural da população brasileira. E os indígenas? Não participaram da formação nacional tanto quanto os europeus, africanos e seus descendentes? O antropólogo Benedito Antônio Prézia, juntamente

<sup>13</sup> Documento Final da Conferência dos Povos e Organizações indígenas do Brasil Coroa Vermelha, Bahia, 21 de abril de 2000. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos\\_manifesto-contradecretos-extermínio.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Cimi-40-anos_manifesto-contradecretos-extermínio.pdf) Acesso em: 23 mar. 2025.

com estudantes do Projeto Pindorama,<sup>14</sup> que buscava a inserção de indígenas nas universidades, realizou um abaixo-assinado dirigido ao então ministro da educação, Fernando Haddad, para que acontecesse a história indígena nas escolas da Educação Básica no Brasil, com sua devida importância. Em entrevista ao jornalista Luís Nassif, o antropólogo afirmou o seguinte:

Então, pouca gente sabe que em 2006 nós fizemos um abaixo-assinado em nível regional. Conseguimos levantar umas 5 mil assinaturas, pedindo a inclusão da História das Culturas Indígenas e encaminhamos para o MEC, para o ministro Haddad. Nunca obtivemos uma resposta. Só que dois anos depois veio essa lei 11.645, que eu acho que foi uma resposta para nós. Então a gente percebe que o indígena, no contexto urbano, ele ficou mais sensível a essa questão e então a gente percebe que é uma coisa que tem que ser levada para as Secretarias de Educação, para as escolas [...] então, agora o desafio é a implementação da Lei (Prézia, 2014, *online*).<sup>15</sup>

A década de 80 do século XX ficou marcada por significativo protagonismo indígena que além de abrir o caminho para originar e aprovar a lei 11.645, realizou, anteriormente importantes conquistas na Constituição de 1988 e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo artigo 26, no parágrafo 4º, rezava que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 26), interligadas com o reconhecimento do direito ao ensino, para que se possibilitasse a autonomia e emancipação dos povos indígenas com o uso das línguas maternas e o projeto pedagógico próprio.

Também no que se refere ao aprofundamento dos debates das questões étnico raciais no seio da educação, em 2003, com grandes mobilizações por parte do movimento negro, começou a vigorar a lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Essas conquistas possibilitaram, também, a implementação de um ensino diferenciado para a população indígena e a produção de normas importantes: o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar indígena na Educação Básica.

As conquistas anteriores na legislação acima citadas se vinculavam à educação indígena, já a Lei nº 11.645/2008 foi elaborada com o propósito de atingir a sociedade envolvente que,

<sup>14</sup> O Projeto Pindorama é um programa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que oferece bolsas de estudos a estudantes indígenas. O programa foi criado em 2001.

<sup>15</sup> Debate sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em <https://tvbrasil.etc.com.br/brasilianas/episodio/a-obrigatoriedade-do-estudo-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena>. Acesso em: 20 jan. de 2024.

na sua maioria, enxergava o indígena como portador de uma única forma de vida cultural, não conhecendo a diversidade entre os diferentes povos que, atualmente, ultrapassam mais de trezentas etnias, representando uma rede complexa de povos que está muito longe dos estereótipos historicamente criados, no qual os indígenas são vislumbrados como “ingênuos”, “puros” ou “selvagens” .

Diante desse quadro é que se articula essa tão significativa mudança curricular advinda da sanção da Lei nº 11.645/2008, ampliando o debate público e permitindo novas visões da sociedade envolvente sobre os povos indígenas e orientações para mostrar essas novas possibilidades, com abordagens críticas no que tange à história indígena. Mas, é relevante e salutar que essas orientações sejam elaboradas a partir de postulados contra hegemônicos, essência da Lei nº 11.645, prioritariamente se tratando da história ensinada, que, na sua maioria, repercute no tempo os valores das classes dominantes, deixando de lado setores subalternizados, como os indígenas e negros, por exemplo.

A conjuntura observada naquele histórico favoreceu que tal iniciativa obtivesse um desfecho positivo, especialmente a constituição, na esfera do estado, de um bloco histórico composto por lideranças no exercício da ação política oriunda dos movimentos sociais, especialmente o sindical, como o próprio presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva; compunha também esse bloco uma significativa parcela de parlamentares na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, de posições progressistas, assim como no Judiciário, e uma dinâmica movimentação nas ruas com forte presença de movimentos sociais de diversos setores formando um contexto de democracia, mesmo nos marcos de um estado burguês e capitalista.

A constituição da Lei nº 11.645/2008 se deu, assim, a partir das reivindicações do movimento indígena e de diversos atores e setores da sociedade brasileira. Os movimentos sociais e lideranças apoiadoras da proposta argumentaram que, apesar da existência de dispositivos legais, a história indígena era lembrada somente no dia 19 de abril, considerado como o “Dia do Índio”. Nesta data comemorativa, geralmente, trabalha-se uma visão superficial e estereotipada dos povos indígenas, visto como uma figura fictícia criada em romances, assim como preconizado pelo uso de vestimentas que aludem ao exotismo. Ao mesmo tempo, criticava-se como a história indígena era retratada nos livros didáticos e nas salas de aula (Brasil, 2008; Almeida, 2003).

A atuação do movimento indígena na atualidade escancara as contradições do capitalismo, acentuadamente mundializado, que assenta suas bases nos pressupostos da sociedade burguesa, em aliança com a direita conservadora, em linha direta com posturas violentas e autoritárias. Isso é evidenciado pela quantidade de assassinatos de lideranças

indígenas na luta pela demarcação de terras e pela manutenção de suas culturas, além dos embates na institucionalidade que buscam a retirada de direitos desses povos, como exemplificado pelo Marco Temporal.<sup>16</sup> Esse cenário ocorre em pleno século XXI, com a aliança de classe entre o capital e os proprietários de terra, fundamentada, no caso dos povos indígenas, em perseguições que comprometem a própria sobrevivência da população e da cultura desses povos, marcados pelo genocídio e etnocídio históricos.

Pensando na articulação entre os conteúdos escolares e os saberes tradicionais em relação às escolas indígenas, é possível afirmar que existem espaços distintos para o conteúdo e para o saber, mas que se articulam na própria existência do sujeito e prescindem de um processo pedagógico diferenciado, pautado no aprendizado das crianças e na conquista de sua autonomia cultural.

Nesse sentido, é imperativo preservar os saberes, a oralidade e a história dos povos indígenas, garantindo seu protagonismo na formulação de conhecimento proveniente de suas culturas. Ao registrar essas culturas, saberes e histórias, transformando-os em material didático, estaríamos reafirmando a construção de uma escola e educação inclusivas, emancipatórias e interculturais. É crucial compreender que os conhecimentos universais e tradicionais podem ser trabalhados no mesmo ambiente, sem ocultar as desigualdades, contradições e conflitos entre as pluralidades culturais, mas sim trabalhando com elas dialeticamente.

Para essa “troca” de saberes e a necessária reflexão sobre currículo flexível e diferenciado que ofereça oportunidades para valorizar a territorialidade, a experiência local e as diferentes identidades e representações, reconhecendo e valorizando saberes indígenas. O currículo precisa refletir as condições sociais concretas e promover uma aprendizagem significativa e reflexiva. Para isso, a formação dos professores e da comunidade escolar se torna fundamental nesse processo, exigindo uma ação pedagógica crítica que supere a mera reprodução de conhecimento.

Destacamos o projeto *Práticas Pedagógicas e Saberes Indígenas na Escola*, no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, como um exemplo significativo na troca intercultural de saberes, conforme destaca alguns dos seus objetivos: Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária e da interculturalidade; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento e

---

<sup>16</sup> Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição.

conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens.

Uma das questões de grande significação levantadas em nosso percurso no ProHhstória é a questão da modernidade. Relacionado à temática indígena, o protagonismo do movimento originou também paradigmas contra-hegemônicos em relação à matriz epistemológica europeia, geradora do conceito predominante de modernidade. Recebemos, ao longo de toda a nossa vida, nos espaços de disseminação do conhecimento, concepções oriundas dessa matriz europeia, críticas ou não, sobre a modernidade, conformando a concepção da maioria a partir dela.

Com Max Weber dá-se a tônica e se estabelecem os pressupostos e as bases do discurso filosófico-sociológico da modernidade, enquanto universalismo pós tradicional. Vejamos:

O filho da moderna civilização ocidental, que trata de problemas histórico universais, o faz de modo inevitável e lógico a partir da seguinte dinâmica: que encadeamento de circunstâncias possibilitou que aparecessem no Ocidente, e somente no Ocidente, fenômenos culturais (pelo menos como os representamos a nós) que apresentam uma direção evolutiva de alcance e de validade universais? (Weber, 1984, p. 11, *apud* Danner; Danner; Dorrico, 2022, p. 388).

Essa confiança que vê a concepção eurocêntrica como a representante do universalismo ocidental pode ser definida na síntese a seguir:

(a) de que sua civilização-cultura-consciência é singular relativamente a todas as outras formas de sociedade-cultura-consciência; (b) de que há um nível moderno, próprio à Europa e como Europa, e um nível pré-moderno, enquanto tradicionalismo em geral, o qual subsume todas as outras sociedades-culturas-consciências; e, finalmente, (c) de que a sociedade cultura-consciência moderna ou europeia é universalista e/porque historicista, devido à racionalização social, não necessitando, para instaurar, justificar e realizar esse mesmo universalismo, de nenhuma perspectiva essencialista e naturalizada, como, ao contrário, o faz o tradicionalismo em geral (Danner; Danner; Dorrico, 2022, p. 388).

Conforme os mesmos autores, insurgindo-se criticamente ao pensamento hegemônico e utilizando elementos teóricos e políticos desenvolvidos nos movimentos de descolonização africana, o pensamento indígena brasileiro elaborou uma crítica à modernidade, centrada nas lutas anticoloniais e na constituição de um lugar de fala como voz-práxis integrada à causa dos indígenas. Essa crítica está calcada no argumento de que o pensamento indígena brasileiro oferece uma história alternativa da modernidade e da modernização ocidental, entendendo-a como uma guerra de colonização originada no racismo estrutural, assegurando um papel de protagonismo aos indígenas frente à modernidade, que se constitui no restabelecimento da

supremacia branca e sua tendência eurocêntrica-colonialista-racista-fascista, com o objetivo de promover o etnocídio-genocídio dos não-brancos.

Conforme Danner, Danner & Dorrico (2022), essa nova concepção realiza uma crítica à modernidade eurocêntrica, apontando que a matriz europeia, na prática, rompe com cinco pressupostos constitutivos básicos do paradigma normativo da modernidade. Nas palavras dos autores,

(a) a separação radical entre a modernidade europeia e os outros da modernidade... (c) a autoatribuição de universalidade da Europa e a sua tematização do outro da modernidade como condição pré-moderna, antimoderna e antimodernizante, com a consequente autoafirmação dessa mesma Europa como positividade...consentânea à sua definição dos outros da modernidade como passado, dogmatismo, irreflexividade, negatividade e fanatismo (d) a estratificação hierárquica do gênero humano, em um processo evolutivo do qual a modernidade se assume como o presente, o juiz e o guia, seja do futuro desse gênero humano, seja da aderência ou não das demais sociedades-culturas-povos ao universalismo pós-tradicional; e (e) a afirmação de que a crítica da modernidade, a crítica dos outros da modernidade [...] somente são possíveis pela modernidade...isto é, como desnaturalização, politização e descentração da sociedade-cultura consciência e em termos de procedimentalismo imparcial, impessoal, neutro e formal (Danner; Danner; Dorrico, 2022, p. 381).

Assim, o pensamento indígena explicita a cegueira histórico-sociológica, o dualismo-binarismo dessa concepção, educando e enquadrando criticamente a modernidade eurocêntrica em seu déficit de reflexividade, de autocritica e de universalidade.

Os autores citados nomeiam três pontos de partida do pensamento indígena brasileiro, enquanto uma voz-práxis pan-indígena de crítica à modernização periférica e conservadora brasileira, originada na Europa: o primeiro é a fundação do Movimento Indígena Brasileiro, na década de 1970, e seus desdobramentos, como o surgimento de lideranças e intelectuais indígenas que se consolidam na esfera pública, política e cultural; o segundo é a reestilização do conceito de "índio" ou indígena, afirmando-o enquanto poder originário da diferença como positividade, sendo colocado pelo Movimento Indígena e seus intelectuais como o ponto de partida para uma perspectiva de descolonização e de descatequização de nossa sociedade; e, em terceiro lugar, um breve esclarecimento do significado dos termos "xamanismo" e "xamã", para definir a perspectiva xamânica indígena, de uma forma geral, o sentido do termo xamanismo/xamã utilizado para significar as ontologias indígenas.

É na terceira fase do movimento indígena que se consolidam e se amplificam as produções teóricas indígenas, a literatura indígena brasileira, a qual se ramifica com produções didático-pedagógicas direcionadas aos povos indígenas aldeados; produções literárias de várias

formas, as quais denominamos literatura indígena brasileira contemporânea, com autoria individual; a publicação e a disponibilização das ontologias indígenas.

Desse terceiro momento, poderíamos destacar, juntamente com as lideranças e intelectuais precedentes, Daniel Munduruku, Kaká Werá, Tonico Benites, Olívio Jekupé, Jozileia Daniza Kaigang, Eloy Terena, Sonia Guajajara, Jaider Esbell, Edson Krenak, Edson Kayapó, Márcia Mura, Rita Potiguara, Graça Graúna, Julie Dorrico, entre outros.

A pluralização de ontologias e de perspectivas estético-literárias próprias aos diferentes povos indígenas é um dos eixos estruturantes da constituição e do desenvolvimento de um pensamento indígena brasileiro.

É com base na constatação desse não-lugar do indígena (e do negro) no discurso da modernidade ocidental e, no caso, pela sua (do indígena e do negro) enunciação por esse mesmo discurso, como negatividade, que o pensamento indígena brasileiro emerge como consequência e justificação teórico-político-normativa da consolidação, a partir de meados da década de 1970, do Movimento Indígena Brasileiro em termos de ativismo, militância e engajamento em torno à condição e à causa indígenas e sob a forma de crítica à nossa modernização periférica, calcada no racismo estrutural.

A correlação de instrumentalização e de silenciamento, invisibilização e privatização políticos dos sujeitos indígenas, no contexto do eurocentrismo-colonialismo-racismo, possibilitou, sobretudo: (a) o roubo de suas terras, a deslegitimação e o apagamento de suas formas de ser e estar no mundo, seu estupro e a sua escravização; (b) a sua tutoria pelo senhor branco, civilizado, racional; e (c) a intensificação dos processos de etnocídio e genocídio planejados, concomitantes aos processos de desterritorialização e destruição de suas culturas, suas histórias, suas formas de ser e estar no mundo.

Ora, para esse lugar de fala descolonizador e descatequisador, crítico do racismo e altamente político e politizante, a primeira tarefa fundamental consistiu em desconstruir os estereótipos produzidos sobre os indígenas pelo eurocentrismo-colonialismo-racismo. O primeiro e mais fundamental desses estereótipos era o de que os índios não existem, de que os índios não são índios.

O índio, portanto, enquanto sujeito ao mesmo tempo racializado e demarcado pelo dualismo-binarismo civilização versus animalidade, cultura versus natureza e modernidade versus tradicionalismo, é uma invenção pura e simples do e pelo eurocentrismo-colonialismo-racismo e/ou fascismo. Ele não existe enquanto entidade independente desse mesmo eurocentrismo e, na verdade, ele não existe independentemente da modernidade e da expansão universalizante da modernização ocidental como sistema-mundo calcado no colonialismo e no

racismo, produtor e reproduzidor de minorias político-culturais e de instrumentalização econômica.

Na proposta da modernidade a partir do olhar indígena, temos uma inversão da lógica do discurso filosófico-sociológico da modernidade, que relega, em seu discurso, o outro visto como negatividade, como antítese da modernidade, mas que se revela como o verdadeiro núcleo reflexivo, crítico e corretivo da modernidade, engendrando uma outra, firmada no respeito, na paz, na integração. A busca pelo pensamento indígena, por pacificar, educar, sensibilizar e reorientar a modernidade através de sua resistência, de seu diálogo e de seu acordo permanente com os colonizadores, tenta educá-los para a alteridade e pelo reconhecimento recíproco; em outras palavras, “amansar o homem branco”, fazer com que esse trilhe um percurso pela paz e abandone a morte, a violência, o genocídio.

Krenak afirma que os povos indígenas são memória viva e testemunho explícito da evolução totalizante da modernidade de matriz europeia e de sua manifestação como eurocentrismo-colonialismo-racismo e/ou fascismo, porque são o resultado dela como objetos, como negatividade e como o que sobrou após tantos momentos de extermínio etnocida-genocida, incluindo-se aqui a deslegitimação das suas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, nos relatos dos povos indígenas, uma outra história da modernização emerge, sobretudo como colonialismo calcado no racismo, como guerra de colonização (Danner; Danner; Dorrico, 2022, p. 404).

Conforme Krenak (2015),

Acho que a maioria das pessoas tem dificuldade de nos considerar remanescentes de uma guerra de ocupação. Quando os seus parentes vieram para cá, involuntariamente se instalaram como forças de ocupação da minha terra. Acredito que a grande maioria veio para cá sem saber o que estava fazendo. Os que vieram sabendo o que estavam fazendo e os que vieram sem saber estavam realizando a ocupação de nossos territórios. Hoje, se a minha tribo está reduzida a quase uma centena de indivíduos, sendo que, no começo do século, nós éramos mais de cinco mil pessoas, e se o nosso território atual é uma reserva mineral de quatro mil hectares, isso tem de ser compreendido como parte de minha história, muito mais que uma cédula de identidade. A minha história é a experiência coletiva do meu povo (Krenak, 2015, p. 84).

Essa realidade evidencia a perda territorial e o impacto destrutivo nas estruturas sociais e culturais dos povos indígenas. A diminuição drástica da população e a fragmentação de suas terras são sintomas visíveis do processo de colonização, que se estendeu por séculos e cujos efeitos ainda são sentidos nas lutas contemporâneas. Krenak (2015), ao afirmar que “a minha história é a experiência coletiva do meu povo”, nos convida a refletir sobre a continuidade dessa guerra de ocupação, cujas consequências não podem ser ignoradas ou tratadas como um passado

distante. A redução de seu povo a uma “centena de indivíduos” não é somente uma estatística, mas uma história de resistência e sobrevivência, marcada pela violência, pelo genocídio e pela negação de seus direitos fundamentais.

Continua o autor:

Eu não saberia contar quantas pessoas indígenas foram mortas nesses 500 anos. Nós éramos aproximadamente 10 milhões de pessoas que vivíamos aqui neste lugar que é a costa do Atlântico até a parte mais central do que eles chamam hoje de Brasil. Nisto que eles chamam de costa brasileira havia dezenas e dezenas de aldeias. Nós éramos dez milhões quando chegaram apenas três canoas com os brancos dentro delas. Hoje somos 220 mil pessoas e os brancos são 130 milhões. O que a gente pode concluir de uma história dessas? Foi bom para o nosso povo? (Krenak, 2015, p. 157).

Como contraponto ao universalismo deficitário da modernidade europeia, os povos indígenas, juntamente com os povos negros, apresentam uma base paradigmática alternativa para o universalismo, invertendo a lógica do paradigma normativo da modernidade, que é portador de princípios como hierarquização, dualismos, maniqueísmos e binarismos. Assim, propõem imbricações com um universalismo anticolonial, antitotalitário, não fundamentalista e antirracista, caracterizado por ser aberto, equânime, pluralizado, diferenciado, comum e integrado.

Ao discutir a Lei nº 11.645/2008 e destacar o protagonismo dos povos indígenas na luta por reconhecimento e visibilidade histórica, evidenciamos o papel central das políticas educacionais na afirmação de suas identidades e saberes. Nesse sentido, torna-se necessário compreender de que maneira tais conquistas são incorporadas aos documentos curriculares e às reformas recentes, especialmente no que tange ao Ensino Médio. O próximo capítulo aprofunda essa análise, focalizando o contexto da reforma curricular nacional e, em particular, a elaboração do *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), compreendido como um dos instrumentos mais recentes de reconfiguração do currículo escolar no estado.

### **3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DO DCRB: HISTÓRICO, ARQUITETURA CURRICULAR E ESCOLHAS TEÓRICAS**

Os estudos sobre currículo e elaboração curricular constituem uma história de acúmulos e debates significativos. Trata-se de uma temática multidimensional que afeta diversos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. As elaborações teóricas, considerando as singularidades das autorias, se situam em três vertentes principais: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Na vertente tradicional, discutem-se, principalmente, ensino-aprendizagem, avaliação metodológica, didática, organização e planejamento, com uma finalidade voltada à eficiência e aos objetivos da escola. Contudo, essa abordagem não leva em consideração o caráter histórico, ético, político e epistemológico do conhecimento e das ações humanas. Na vertente crítica, destaca-se o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais, estabelecendo uma conexão entre educação e ideologia, e discutem-se temas como reprodução cultural, social e de poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção. Busca-se, aqui, a libertação do currículo, concebendo-o como um espaço de resistência. Na vertente pós-crítica, abordam-se questões relacionadas à identidade, alteridade, diferença e subjetividade, com ênfase nas representações, significação e discurso, visando à ampliação do conhecimento sobre cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2007).

As propostas curriculares refletem as visões de sociedade de seus elaboradores – professores, coordenadores pedagógicos e/ou técnicos das diversas áreas do saber. Por isso, identificar as relações entre o currículo proposto e a formação que ele prescreve torna-se relevante, especialmente quando se trata da inclusão ou não de temas ligados à diversidade étnico-racial, bem como das abordagens dessas temáticas em relação aos interesses econômicos, de classe e aos valores políticos, ideológicos e filosóficos em disputa.

O campo do currículo é palco de discussões polissêmicas, que variam desde o mais simples, como a definição de disciplinas e conteúdos de um curso, até questões mais complexas, como a organização dos processos de ensino-aprendizagem, gestão curricular, valores sociais, conflitos socioeconômicos e interesses de classe.

A tramitação e aprovação da Lei nº 11.645/2008 representaram, sobretudo, uma proposta de mudança curricular. A importância das políticas curriculares na educação tem se tornado cada vez mais evidente. O currículo, como um instrumento formativo e educacional, cresceu em relevância, assumindo um papel fundamental na definição dos processos

educativos. Nesse contexto, o currículo deve ser trabalhado com responsabilidade socioeducacional. Nesta seção, analisaremos a trajetória da elaboração até a aprovação do DCRB, o contexto em que foi desenvolvido, as escolhas teóricas presentes no documento, sua organização e arquitetura curricular.

### 3.1 A reforma do Ensino Médio no Brasil e na Bahia

Uma educação libertadora, emancipadora e crítica indica, sobretudo, uma elaboração coletiva de propostas curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), planos de ensino e de aula, elementos do fazer educacional, com autonomia, conhecimento e liberdade. A reforma do Ensino Médio que está em debate por volta de 8 anos, no Brasil, traz exatamente o contrário: a diminuição da autonomia dos professores e da escola na elaboração do currículo. A reforma está para o que Freire (1987) nomeou de imposição. Conforme o autor,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma **imposição** – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p. 54, grifo nosso).

Da década de 1990 até a atualidade, a educação brasileira tem passado por um conjunto de reflexões e iniciativas marcadas pelo tensionamento entre dois grupos movidos por interesses distintos nas definições das normativas que orientam e estruturam a educação e as políticas públicas. De um lado, há um setor cujas proposições estão ancoradas na defesa do status quo, na vinculação da educação ao mercado capitalista e na formação de mão de obra; de outro, um grupo composto especialmente por movimentos sociais em defesa da escola pública, ligados aos movimentos estudantil e docente. Analisando-se esse cenário sob uma perspectiva dialética, percebe-se a disputa entre interesses contraditórios, mediados por agentes políticos e do Estado, que se articulam a partir dos interesses do grupo ao qual pertencem.

Sobre a dialética enquanto método de análise e de compreensão da realidade no capitalismo, Karl Marx descreve o movimento dialético como

A luta entre dois elementos antagônicos encerrados na antítese constitui o movimento dialético. O sim torna-se não, o não torna-se sim, o sim torna-se ao mesmo tempo sim e não, o não torna-se ao mesmo tempo não e sim e os contrários balançam-se, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão destes dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a síntese de ambos. Este pensamento novo desenrola-se

em dois outros pensamentos contraditórios, que se fundem [sic] por sua vez numa nova síntese (Marx, 1985, p. 105).

Observando o conceito delineado por Marx, concebemos como essa concepção é fundamental para uma análise do processo que desencadeou as mudanças no Ensino Médio no Brasil. A educação do ponto de vista de uma reflexão crítica e dialética, nos induz a compreender que ela tem sido instrumento para transmitir o legado cultural, econômico e político de uma classe e por isso tem sido importante na manutenção da dominação e da hegemonia de classe. As proposições para reformar o Ensino Médio no Brasil ilustram bem esses interesses.

O currículo reflete as contradições e relações de poder e de classes na sociedade que reverberam na educação enquanto espaço onde emergem as possíveis mediações. Na perspectiva hegemônica, o currículo busca dar sentido a um senso comum entre o conjunto da população e padronizar uma identidade, conforme reflete Apple (2000, p. 9).

Entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa nesse mundo. Em muitos aspectos o aspecto comum de tais agendas relaciona-se com aquilo que podemos denominar por políticas de identidade. O objetivo é alterar o que pensamos que somos e como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada. [...] o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante (Apple, 2000, p. 9).

A trajetória que levou à reforma do Ensino Médio e a elaboração do DCRB, deve ser situado num quadro conjuntural mais amplo que são as reformas empreendidas nessa etapa da educação no Brasil e na Bahia, ancoradas pelas necessidades de atualização no mundo do trabalho, nas determinações do pensamento neoliberal presente nos organismos centrais definidores de políticas públicas supranacionais.

No Brasil, parte dessas mudanças está relacionada à elaboração e implementação de iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, o PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. O marco inicial da reforma do Ensino Médio foi a apresentação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, elaborado por um grupo de trabalho da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em um contexto de profunda crise nacional. Esse momento foi marcado por críticas à realização da Copa do Mundo no Brasil, em 2014, e

pela eclosão do Movimento Passe Livre, que surgiu sob a justificativa de buscar a redução do valor das passagens de transporte público, mas acabou sendo instrumentalizado pela grande mídia e por frações das classes dirigentes. Assim, tornou-se um canal para reivindicações difusas da população, sob a direção da mesma mídia que vocalizava os interesses dominantes. Esse cenário de instabilidade culminou na intensificação da crise do governo da presidenta Dilma Rousseff, posteriormente retirada do poder por meio de um golpe parlamentar, que levou à ascensão do presidente Michel Temer, figura intimamente vinculada às lideranças do empresariado e ao pensamento liberal no país.

Percorrendo caminho oposto em relação às perspectivas político-pedagógicas das DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, o projeto de lei foi rechaçado por entidades do campo educacional como a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação entre outras que se organizaram, criando o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e com apoio das organizações estudantis pressionaram através da ocupação e fechamento das escolas em todo o país, fazendo com que o documento o projeto de lei sofresse algumas alterações e impedisse a sua aprovação que, naquele momento, não foi à frente.

No entanto, os grupos alinhados à reforma educacional em bases privatistas — compostos por membros de institutos, fundações empresariais, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do movimento Todos Pela Educação (TPE) — organizaram-se no Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio e elaboraram um substitutivo para o PL nº 6.840/2013. Suas proposições foram alinhadas aos interesses do Ministério da Educação durante o governo Michel Temer, culminando na edição da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa legislação instituiu, em seu art. 4º, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e modificou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estabelecendo os chamados itinerários formativos:

[...] que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, np.).

A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN, promovendo mudanças significativas no ensino médio. Entre essas mudanças, destacam-se o aumento do tempo mínimo do estudante na escola, a definição de uma nova organização curricular com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) e a oferta de itinerários formativos variados, com ênfase nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Uma das alterações que impacta diretamente a disciplina de História é a perda de sua autonomia. Com a reforma, a História deixa de ser uma disciplina obrigatória, sendo agora inserida no componente curricular das Ciências Sociais e suas Linguagens, retrocedendo ao período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando a disciplina estava diluída nos Estudos Sociais.

Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foi elaborado e divulgado o documento “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC”, destacando o protagonismo dessa rede, fortemente influenciada por interesses empresariais, na formulação e implementação da base. De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular visa tornar o currículo mais flexível para melhor atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Para isso, são apresentadas duas justificativas principais: a baixa qualidade do Ensino Médio no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, diante dos altos índices de abandono e reprovação (Ferreti, 2018).

Os índices sobre a educação brasileira, conforme apontados por Ferreti (2018), corroboram a avaliação sobre a baixa qualidade do Ensino Médio, que não é um problema restrito a essa etapa da educação básica. No entanto, a segunda justificativa, que se apresenta como resposta à primeira, é equivocada ao atribuir o abandono e a reprovação exclusivamente à organização curricular. Ignora-se, assim, aspectos cruciais como a infraestrutura inadequada das escolas, a precarização da carreira docente e as formas de contratação dos professores. Além disso, o afastamento de muitos jovens da escola, especialmente do Ensino Médio, pode estar relacionado à necessidade de contribuir para a renda familiar, bem como à pressão da mídia, que incita os jovens a buscarem recursos para satisfazer suas necessidades sociais e pessoais.

O estudo realizado por Volpi (2014), a serviço do UNICEF, revela que os adolescentes pesquisados apontaram como principais causas do abandono escolar: a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores, além da violência nas escolas. Ao expandirmos nossa análise, percebemos que os resultados do trabalho de Volpi indicam que os problemas da educação e do sistema escolar, que resultam no abandono escolar e em outros desafios relacionados ao desempenho dos alunos, não se devem necessariamente ao currículo ou ao funcionamento da instituição escolar. Esses problemas estão, na verdade, ligados à estrutura material da sociedade de classes, marcada pela desigualdade, que relegam os filhos de trabalhadores – a grande maioria dos estudantes da

escola pública – a um lugar de sacrifícios, sofrimentos e dificuldades. Tais condições geram violência familiar, gravidez precoce, hierarquias autoritárias e, muitas vezes, a impossibilidade de continuar os estudos.

O espaço da escola e do currículo historicamente construídos nunca foram os lugares para as populações subalternizadas. Para as elites econômicas, os setores empobrecidos da desigual sociedade brasileira são sempre inferiores. Sua “inferioridade étnica, racial e humana” (Arroyo, 2013, n.p.) é considerada parte do “fardo que consideravelmente atrasa o progresso nacional” (Arroyo, 2013, n.p.). O desejo imperioso de que a memória nacional tem de “libertar-se desses fardos” se resolve jogando-os como responsabilidade dos próprios coletivos vitimados. Difícil, assim, é esperar que eles se identifiquem com esses tratos de seus sofrimentos, os mesmos em que os currículos legitimam como a memória social. Nada tem de pedagógico defrontar crianças e adolescentes dos coletivos populares no tempo tão delicado de formação de identidades com esses tratos tão injustos de sua memória e das identidades coletivas (Arroyo, 2013).

Resultado direta da Lei 13.415, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular a nosso ver, como foi desenhado, busca o controle do Estado sobre as escolas, direcionando o ensino e os seus componentes curriculares e objetos de conhecimento para um melhor desempenho nos mecanismos da avaliação externa de larga escala, tanto nacionais, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como internacionais, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), relacionados com políticas objetivando o redirecionamento da mão-de-obra as novas determinações da divisão internacional do trabalho, tão presentes nas orientações dos organismos financiadores da educação.

A nova reforma do Ensino Médio tem como principais mudanças a ampliação progressiva da carga horária e jornada escolar; a organização curricular por itinerários formativos; a Formação Integral do Estudante baseada nos quatro pilares de Jacques Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; e mudanças no financiamento e na formação e nas formas de contratação de professores. A proposta curricular está organizada em uma base comum e uma parte diversificada, estruturada em itinerários formativos.

A parte comum é orientada pela BNCC, tendo ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, prejudicando com a diminuição da carga horária de componentes curriculares pertencentes ao campo das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Linguagens Artísticas e Culturais. Na proposta houve redução da carga horária letiva mínima

destinada à formação básica comum, que anteriormente era de 2.400 passando a ser de 1.800 horas-aula, distribuídas nos três anos finais da educação básica.

A diminuição da carga horária da disciplina de História, assim como de outras disciplinas relacionadas às Ciências Humanas, dificultaria a ampliação de debates sobre a temática indígena, entre outras questões igualmente importantes. Pelo contrário, os professores e as escolas seriam forçados a buscar adaptações, diante da redução dos objetos de conhecimento nas unidades temáticas, o que implicaria em uma diminuição das abordagens previstas no currículo escolar. Isso geraria um impacto significativo, inclusive em relação ao ENEM. Como ficaria a preparação dos alunos para essa avaliação, por exemplo? O professor teria tempo hábil para preparar adequadamente os estudantes para o exame? Sem dúvida, o prejuízo decorrente da redução da carga horária acarretaria sérios problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Propondo conteúdos relacionados ao interesse do mercado, passando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção aos setores mais empobrecidos, o governo Temer atuou em sentido oposto, possibilitando ampliar as desigualdades sociais e econômicas existentes, em clara contradição com as demandas das juventudes que frequentam a escola pública.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca anti nacional, anti povo, anti educação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

As escolhas das classes dominantes, quando confrontadas com a possibilidade de disseminação de conteúdos contra-hegemônicos no âmbito escolar, costumam reagir com a força que possuem na superestrutura jurídico-política, a fim de manter sob seu controle o direcionamento do conhecimento produzido e disseminado na escola.

O currículo, nesse sentido, deve ser compreendido como parte de uma arena de disputa política e de produção de sentidos. É necessário refletir sobre quais estruturas são criadas para possibilitar a construção de um currículo escolar que valorize a diversidade étnica e cultural, assim como analisar as lutas e reivindicações que visam tornar a temática indígena um conhecimento socialmente validado no espaço escolar.

Os defensores da reforma destacam que, entre os temas contemplados, um dos que recebe maior atenção é o meio ambiente e a sustentabilidade. No entanto, a abordagem presente

na reforma está alinhada a visões corporativas e de mercado. Isso se torna problemático em um país com ampla diversidade socioambiental, onde ocorrem, cotidianamente, episódios de injustiça ambiental, especialmente contra povos tradicionais, comunidades quilombolas e indígenas em conflitos pela posse da terra.

Sobre essa questão, pontua Ferreti (2018),

No que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, é claro que se a escola conferir-lhe atenção poderá contribuir para fortalecê-lo por meio da formação dos alunos. Todavia, isso implica ter clareza, primeiro, do que se entende por tal termo, muitas vezes confundido, na escola, com práticas ditas ecológicas que trazem contribuições limitadas para tal desenvolvimento ou, simplesmente, como um processo eminentemente econômico, descurando das dimensões políticas e sociais que dele resultam, ainda que ancoradas na sustentabilidade. [...] tendo em vista as relações contraditórias entre desenvolvimento sustentável e a forma de produção capitalista (Ferreti, 2018, p. 32).

Também observamos que a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415 trata temas estruturantes como desenvolvimento sustentável e o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho sob uma visão reducionista, olhando apenas para a preservação do ambiente sem questionar, por exemplo, as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país e a formação no interesse à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho, especialmente com capacidade para a adaptação a diferentes tarefas exigidas pelas empresas.

Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador (Ferreti, 2018, p. 33).

Outro tema presente na parte diversificada das propostas curriculares, especialmente na Bahia, é o empreendedorismo. A partir disso, algumas questões sobre a escolha de conteúdos, o currículo oculto e o currículo manifesto merecem reflexão. Apple (1982) defende que a pergunta mais importante não é como trabalhar determinado conteúdo, mas sim porque ele foi escolhido. Por que esse conhecimento foi considerado relevante e não outro? De quem é esse conhecimento? Quais interesses estão por trás da seleção desses conteúdos? Quais relações de poder estão implicadas nas escolhas que compõem determinada orientação curricular? Segundo o autor, o currículo nunca é neutro: ele expressa disputas, valores e ideologias em jogo na sociedade.

Conforme Apple (182),

Existe aqui um risco evidente, um risco que não pode passar despercebido. Problematizar o “conteúdo” real do currículo, submeter o que correntemente se toma por conhecimento legítimo a rigoroso exame ideológico, pode levar a uma qualidade vulgar de relativismo. Ou seja, ver o conhecimento curricular manifesto e o oculto como produtos sociais e históricos tende em última análise a levantar questões acerca dos critérios de validade e de verdade utilizados (Apple, 1982. p. 55).

A reforma do Ensino Médio ignorou a busca pelo consenso e representou uma imposição do Governo à sociedade, mais uma vez com uma proposição aproximada aos interesses da agenda empresarial e distante dos direitos sociais. As críticas à proposta ficam evidenciadas na intervenção das entidades nacionais que representam os estudantes, professores do Ensino Superior e Médio e através de artigos de órgãos especializados como o publicado na revista *Retratos da Escola* sob o título *O que esperar do Novo Ensino Médio?* Vejamos:

O que esperar de uma reforma que, ao tomar como base a divisão dos currículos por itinerários formativos, nega aos/as estudantes o acesso a uma formação comum e qualificada, descaracterizando o ensino médio como etapa da educação básica, na qual importa a continuidade e o aprofundamento de uma formação integral? O que esperar de uma imposição que desconsidera as críticas das entidades nacionais do campo educacional para atender às demandas do setor privado, em detrimento do interesse público? (*Retratos da Escola*, 2022, p. 8).

Além da reforma do Ensino Médio, cujo ápice foi a BNCC, não é possível tratar como iniciativas separadas as demais medidas adotadas pelo governo Temer, tais como a PEC 95/2016, a Lei da Reforma Trabalhista e, até mesmo, as movimentações de setores conservadores da sociedade em torno de projetos como o da “Escola sem Partido”, amplamente divulgados na grande mídia. Isso porque todas essas ações se referem a valores e formas de vivência que aparecem na Lei nº 13.415 como competências socioemocionais, considerando como doutrinação toda manifestação que questione ou se contraponha criticamente à formação econômica capitalista e à sociabilidade derivada desse modo de produção — que, na visão desse movimento, todos devem aceitar e se adaptar.

O “Novo Ensino Médio” é uma forma prática de executar o que o governo Bolsonaro, na voz de seu quarto (ex) ministro da educação, proclama: que os pobres podem até sonhar com a universidade, mas não é desejável que todos tenham acesso a ela.” (*Frigotto apud Retratos da Escola* 2022, p. 7).

Na continuidade do governo antidemocrático, com Jair Bolsonaro na presidência da República, destaca-se a alteração no colegiado do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais instituições, o protagonismo do Consed, a articulação com organismos internacionais e

a aprovação da BNCC, que desconsiderou as contribuições e ponderações do processo de consulta da sociedade civil.

A implementação da reforma do Ensino Médio nos estados, foi marcada por elementos comuns, com destaque para *i)* a limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos desse novo ensino médio; *ii)* a presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais em todas as fases da implementação; *iii)* o efeito indutor de desigualdades do novo ensino médio previsto por uma profusão de especialistas em educação. Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres foram submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados (Cássio; Goulart, 2022).

A adesão da Bahia e de outros estados à reforma do Ensino Médio se deu principalmente pelo uso, pelo Governo Federal e agências financiadoras, de estratégias neoliberais que condicionam recursos à implementação de ações alinhadas aos interesses de mercado e à manutenção das desigualdades sociais. No entanto, a Bahia se posicionou parcialmente contra, adotando escolhas mais críticas e emancipatórias que as propostas pela União.

Apesar disso, a implementação da reforma enfrentou dificuldades. Dados do MEC indicam que, em 2022, 48% das unidades federativas ainda não haviam iniciado a implantação da reforma na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 15% nas turmas do noturno; e 22% nas escolas indígenas. Entre os estados que avançaram, a maioria não completou a implementação em toda a rede. Além disso, 51% dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio, limitando a oferta de itinerários e a escolha dos estudantes.

Com a eleição do presidente Lula em 2023, um governo de frente ampla trouxe pautas progressistas, reabrindo a discussão sobre o Ensino Médio. Uma nova consulta pública resultou em propostas que buscaram atenuar críticas dos trabalhadores da educação. No entanto, a expectativa dos movimentos sociais pela revogação da reforma do governo Temer não se concretizou. O ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou não pretender retornar ao modelo anterior, considerado ineficiente.

Embora seja o terceiro mandato de Lula, com um governo similar aos anteriores e um Congresso conservador, o ministro demonstra contradições entre manter normas alinhadas ao setor privado e ao mercado e propor uma reforma mais inclusiva e emancipatória. Essa tensão reflete o que Apple (1982) apontou ao analisar os interesses subjacentes ao funcionamento das escolas a partir de uma perspectiva crítica. Vejamos:

Embora os educadores continuem a perguntar o que há de errado nas escolas e o que pode ser feito — se nossos problemas podem ser resolvidos com professores mais humanísticos, com mais franqueza, com melhores conteúdos, e assim por diante —, é de importância vultosa que passemos a encarar seriamente questões como “No interesse de quem as escolas atuam hoje?”, “Qual é a relação entre a distribuição de capital cultural e de capital econômico?” e, finalmente, “Podemos lidar com as realidades políticas e econômicas de criar instituições que intensifiquem o significado e diminuam o controle?” (Apple, 1982, p. 92).

Sob pressões de diversos setores, o Ministério da Educação (MEC) realizou entre 9 de março e 6 de julho de 2023 uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela reforma de 2017. Professores, alunos, especialistas e entidades participaram por meio de audiências, seminários e consulta online. O resultado foi divulgado em 7 de agosto de 2023.

Após negociações, em 23 de outubro de 2023 o MEC enviou à Casa Civil a minuta para revogar parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Essa proposta resultou na Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024 pelo presidente Lula, que institui a Política Nacional de Ensino Médio, revogando parcialmente a reforma de Temer, apesar da resistência de setores conservadores.

A nova lei determina que a implementação do novo modelo comece em 2025 para a 1ª série, estendendo-se à 2ª em 2026 e à 3ª em 2027. As diretrizes curriculares serão revistas e os itinerários formativos mais bem definidos. Das 3.000 horas mínimas do ensino médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui disciplinas da BNCC, como português, inglês, artes, matemática, ciências e ciências humanas.

Os itinerários formativos terão carga horária mínima de 600 horas, podendo chegar a 1.200 horas na formação técnica e profissional. Todas as escolas deverão oferecer no mínimo dois itinerários, exceto as que atuam exclusivamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O Conselho Nacional de Educação (CNE), com os sistemas estaduais e distrital, definirá diretrizes para esses itinerários, respeitando as especificidades da educação indígena e quilombola.

Na formação técnica, a FGB será de no mínimo 2.100 horas, com até 300 horas adicionais para aprofundamento técnico, ampliando a carga atual de 1.800 horas. A lei prevê que o ensino médio será presencial, admitindo exceções com mediação tecnológica, regulamentadas por norma específica em conjunto com os sistemas estaduais e distrital.

### **3.2 Histórico da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio**

A Reforma do Ensino Médio nas escolas do estado da Bahia se efetiva por meio da elaboração do *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), composto por três volumes. O volume 1 é destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; o volume 2, à etapa do Ensino Médio, que inclui as ofertas de Ensino Médio em Tempo Parcial, Tempo Integral, Intermediação Tecnológica (EMITec), Ensino Profissional, Tecnológico e Noturno; e o volume 3 contempla as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O DCRB é resultado de um princípio estruturante da gestão pública: o regime de colaboração entre Estado e municípios. Nesse sentido, constitui parte integrante – respeitadas as diferenças metodológicas e as escolhas teóricas – das reformas que ocorreram (e ainda ocorrem) na educação, tendo como norteadores a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Sua elaboração teve início em 2018, com a participação, segundo o documento aprovado, de diversos atores nos coletivos responsáveis pela construção da proposta curricular, inicialmente voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

O primeiro momento do processo foi marcado por uma escuta ativa, realizada mediante adesão e intencionalidade, envolvendo estudantes, professores, gestores escolares, dirigentes municipais de educação, conselheiros municipais e estaduais, além de representantes da sociedade civil.

O principal parceiro da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) foi a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que, em conjunto, mobilizaram os 27 Territórios de Identidade e suas respectivas comunidades educativas, a fim de subsidiar a elaboração da primeira versão do DCRB.

Na Bahia, o termo “Território” foi apropriado pelo Estado a partir da noção de identidade, tomada como amálgama possível de engendrar possibilidades de desenvolvimento, de se criar laços e convergências possíveis para fazer o enfrentamento dos óbices da pobreza e da baixa capacidade produtiva, seja ela econômica, tecnológica, cultural ou institucional. Estimula-se o entendimento de que “desenvolvimento”, assim como “Território”, é um conceito multirreferencial que pode ser interpretado pela sua significação ideológica, historicamente construída. Nos marcos do Estado da Bahia e da Política de Desenvolvimento Territorial, especificamente, o Território aparece como categoria política, para além do economicismo liberal, apontando para sua dimensão humana e ecológica (Bahia, 2020, p. 22).

Segundo o histórico mostrado no DCRB da Educação Infantil e Ensino Fundamental, somaram-se mais de 24 mil contribuições durante a realização da escuta o que, segundo o escrito no documento, legitima o processo de construção e a materialidade do referido documento no Estado da Bahia.

Além da escuta realizada nos Territórios de Identidade, foi promovida também uma consulta pública, em formatos presencial e virtual. Com o objetivo de “garantir a efetiva participação, a colaboração e a proposição de profissionais da Educação e da sociedade civil”, a consulta foi conduzida sob a orientação das equipes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e da Undime. Contou com redatores e profissionais colaboradores com representação dos 27 Territórios de Identidade, reunindo cerca de 4 mil profissionais das redes de ensino estadual, municipal e privada, durante os meses de outubro e novembro. As contribuições produzidas nesse processo foram incorporadas à segunda versão do Documento Curricular.

Na modalidade virtual, a Consulta Pública ficou disponível por 40 dias e recebeu mais de 229 mil contribuições. Segundo o documento do DCRB, essas participações expressaram as singularidades e pluralidades do território baiano, sendo posteriormente analisadas, validadas e incorporadas (ou não) pelos redatores e demais responsáveis pela escrita.

Após todo o processo de escuta, sistematização e elaboração, o documento foi submetido à apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 2019, o DCRB referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovado pelo CEE, e sua homologação foi publicada no Diário Oficial do Estado.

Para sua implementação, a SEC/Bahia lançou, após a aprovação do documento, o “Guia da Formação Continuada”, voltado à preparação das equipes técnico-pedagógicas dos municípios, com vistas à promoção de processos formativos alinhados ao DCRB e à transposição do documento para a prática pedagógica.

Ainda em 2019, foi publicada a versão preliminar do *Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia*. Essa versão gerou insatisfação, pois seguiu majoritariamente a orientação nacional, prevendo a exclusão de disciplinas do currículo escolar e a redução da carga horária de outras em benefício da parte diversificada do currículo. Houve também descontentamento com a publicização da nova organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM) para as escolas-piloto (565 unidades), que iniciariam o processo de implementação em 2020, com a primeira série do Ensino Médio.

A elaboração do volume 2 do DCRB, destinado ao Ensino Médio, desenvolveu-se ao longo de dois anos e, conforme registrado no próprio documento, contou com a participação de

redatores/as, bolsistas, professores/as da Rede Estadual, representantes de escolas privadas, do corpo técnico da SEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), de professores de Instituições de Ensino Superior, além de leitores críticos de instituições educacionais baianas e do Instituto Reúna.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de identificar suas expectativas quanto às mudanças no Ensino Médio na Bahia. Os resultados dessa pesquisa foram abordados no capítulo *os sujeitos do Ensino Médio baiano*, deste volume. Também ocorreram rodadas de leitura crítica com professores/as da rede estadual, de Instituições de Ensino Superior, professores/as formadores/as do Instituto Anísio Teixeira (IAT), redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como leitores críticos de instituições educacionais baianas e consultores/as do Instituto Reúna, voltadas à análise dos textos referentes à Formação Geral Básica, aos Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento, aos Itinerários Formativos Integrados e à Educação Profissional e Tecnológica.

Movimentos docentes, especialmente ligados às universidades estaduais, questionaram se essa participação social efetivamente ocorreu como previsto. Consideraram que o Estado não promoveu a mobilização necessária da sociedade, havendo, portanto, baixa participação de estudantes, professores e da comunidade escolar na elaboração do DCRB. A seção Bahia da ANPUH (Associação Nacional de História) publicou, em 02 de setembro de 2021, uma nota em que elenca pontos de discordância em relação à proposta curricular em elaboração. No documento, a entidade critica a baixíssima participação da comunidade, o esvaziamento da disciplina de História no Ensino Médio – mantido pelo projeto nacional e reproduzido no DCRB – e o reduzido espaço reservado ao debate das Ciências Humanas. Além disso, aponta a presença de confusões conceituais e teóricas nos componentes curriculares e critica as habilidades e competências por seu caráter generalista e abstrato, pouco dialogando com o conhecimento acumulado nas respectivas áreas disciplinares (ANPUH-BA, 2021).

A reduzida participação da comunidade escolar compromete a implementação efetiva do DCRB, uma vez que, para muitos professores, o documento pode parecer “estranho” e distante do cotidiano escolar – conforme depoimentos apresentados neste trabalho. A construção verdadeiramente coletiva possibilitaria maior apropriação do Currículo Bahia por parte dos docentes, facilitando a identificação entre o elaborado e a prática escolar, o que resultaria em maior presença dos objetos de conhecimento nos Projetos Político-Pedagógicos

(PPPs) e nos planos de ensino, alinhando-se às etapas de elaboração conjunta e sistematização. Constatamos, em nossa análise do DCRB, apresentada em outra seção deste trabalho, que o componente curricular de História apresenta incongruências teóricas que poderiam ter sido resolvidas na fase de sistematização, caso houvesse maior presença técnica de professores com formação e atuação específica no ensino de História.

Na trajetória até a homologação, o texto do DCRB passou pelas seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa com estudantes do Ensino Médio; rodadas de leitura crítica; submissão da primeira versão à consulta pública; produção da segunda versão; envio dessa versão ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do parecer de aprovação pelo CEE-BA; e, por fim, homologação pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

No parecer nº 111/2022 (Bahia, 2022), que aprova o DCRB, o CEE-BA apresenta recomendações como a formulação de matrizes curriculares que articulem teoria e prática, contemplem o domínio de conhecimentos estéticos, científicos e didáticos, e considerem a indissociabilidade entre educação e trabalho. O parecer também destaca a necessidade de consolidação de campos de conhecimento, critica a organização curricular baseada exclusivamente em competências e habilidades, e recomenda investimentos na formação docente, bem como reserva de tempo para a elaboração de planos de trabalho e revisões.

Apontamos, a seguir, algumas diferenças do DCRB em relação à BNCC: retomando a proposição do artigo 3º da LDB, o DCRB inclui entre os princípios da educação o direito à aprendizagem para todos — princípio suprimido na BNCC. Outra diferença importante reside no reconhecimento, pelo DCRB, dos “aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar”, valorizando a cultura escolar. Ou seja, o DCRB defende a importância dos conhecimentos e das culturas produzidos no contexto da escola e enfatiza que o sucesso do processo de ensino depende do trabalho conjunto e do diálogo entre o Estado e os professores (BAHIA, 2019). Essa concepção de currículo está em consonância com as ideias de Goodson (1997), para quem o currículo não é uniforme, mas sim uma produção social.

### **3.3 Organização e arquitetura curricular do DCRB**

Atualmente, o DCRB é frequentemente associado ao ensino médio, mas na Bahia ele abrange também a educação infantil e o ensino fundamental, considerando o processo de municipalização que transferiu a gestão das escolas de ensino fundamental para os municípios.

Na educação infantil, o DCRB propõe diretrizes baseadas nos “Campos de Experiência”, que organizam um currículo focado no desenvolvimento prático do ensino-aprendizagem.

Entre esses campos, o relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais é “O eu, o outro, o nós”, que visa à construção da identidade das crianças por meio do convívio e do diálogo consigo mesmas e com os outros. O currículo incentiva o respeito e interesse por diferentes culturas, propondo atividades nas quais as crianças ouçam pessoas de diferentes origens. Embora a Lei nº 11.645/2008 não inclua a educação infantil, o DCRB insere conteúdos que promovem a reflexão sobre o “outro” e a tolerância às diferenças. No ensino de história, a educação infantil estimula as crianças a explorarem sua própria história e o meio social e natural de forma lúdica, construindo significados, adquirindo conhecimento sobre si mesmas e o mundo, formulando hipóteses e questionando, o que contribui para a compreensão da história local e global.

No Brasil, as crianças estão habituadas a comemorar o “Dia do Índio” em 19 de abril, com atividades diversas, mas muitas vezes marcadas pelo fortalecimento de visões estereotipadas sobre os povos originários. A seguir, apresentamos um depoimento de uma professora do ensino fundamental do Rio de Janeiro:

Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem "uh-uh-uh" pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como, por exemplo, "ligue o índiozinho à sua oca", ou "conte quantos índiozinhos estão na canoa", coisas assim [risos]. Sei que essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil, e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano [...] (Russo; Paladino, 2016 n.p.).

O desafio de ressignificar o olhar da sociedade sobre os povos originários deve começar na educação infantil. O diálogo proporcionado pelo objeto de conhecimento “o eu, o outro, nós” pode contribuir para disseminar novos olhares, iniciando pela mudança da nomenclatura do próprio dia. Em vez de “Dia do Índio”, devemos trabalhar com o Dia Nacional dos Povos Indígenas, designação que foi oficializada em 2022, por meio de aprovação em lei. Essa data pode ser um convite para conhecer a diversidade das culturas indígenas; um momento de reflexão sobre os estereótipos, para combater ações e falas racistas; uma oportunidade para refletir sobre as lutas indígenas pela demarcação de terras; e uma chance de entender as violências que a população indígena sofre em todo o país. É fundamental entender que o 19 de abril é apenas um marco, e que o processo histórico é contínuo, vivenciado também no tempo presente.

Considerando a diversidade existente em todo o território baiano, outras temáticas podem ser incorporadas ao currículo escolar, na perspectiva do “Currículo Vivo” da escola, pautadas no respeito e na convivência com a diversidade dos grupos humanos presentes. Essas temáticas também devem estar explícitas na arquitetura escolar, para garantir a inclusão, o interesse pelo conhecimento, a experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e da cultura, e a inserção na vida cidadã, a partir do (re)conhecimento de direitos e deveres.

De acordo com o documento, os Temas Integradores são: Educação em Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação para o Trânsito, Saúde na Escola, Educação Ambiental, Cultura Digital, Educação Financeira e para o Consumo, e Educação Fiscal.

A arquitetura curricular do DCRB é dividida em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e a parte flexível, composta pelos Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica (FGB) é a parte do currículo comum a todos/as estudantes das ofertas e modalidades do Ensino Médio no Brasil. Ela é constituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos/as os/as estudantes do território nacional. O currículo está, portanto, organizado em componentes curriculares, tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível.

Em relação à organização curricular, o DCRB se baseia na pedagogia das competências para o EF, para tanto, toma como alicerce a Base Nacional, entretanto, deixa

[...] abertura e flexibilidade para que as escolas e seus educadores possam conjugar outras experiências curriculares, pertinentes e relevantes, tendo como critério para a escolha pedagógica dessa conjugação modelos curriculares pautados em pedagogias ativas e de possibilidades emancipacionistas que devem permear os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e as ações pedagógicas, tais como reuniões, planejamentos e horas dedicadas ao objeto das aprendizagens da comunidade escolar (Bahia, 2019, p. 31-32).

Dessa forma, o DCRB se aproxima de uma concepção progressista dos conhecimentos, visto que o currículo deve ser capaz de apresentar tanto conhecimentos universais (disciplinas de referência) quanto conhecimentos individuais (dimensão psicológica), com o objetivo de formar cidadãos para uma sociedade democrática, de equidade social e qualidade de vida para todos (Lopes, Macedo, 2011).

Os marcos legais que fundamentam a proposta incluem documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de

Educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.645/2008.

Entre outras normas legais, o DCRB explicita compromissos com a legislação e com o ensino, buscando fortalecer a diversidade étnico-racial na sociedade. Esta é uma parte central da análise deste trabalho, especificamente no que se refere ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas e à aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 no Documento Curricular Referencial.

O desenvolvimento das políticas públicas no estado da Bahia, se realiza através dos Territórios de Identidade<sup>17</sup> que foram instituídos com a aprovação da Lei nº 13.214, em dezembro de 2014, que criou a Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento territorial, democrático, sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população. Para sua implementação o estado da Bahia reconheceu e constituiu os Território de Identidade que são 27 unidades de planejamento de políticas públicas do Estado.

O conceito de Território de Identidade, previsto na Lei nº 13.214/2014, dá centralidade à política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia, a saber:

Segundo Santos (2015),

[...] o território pode ser visto como uma materialidade (configuração territorial) cuja apreensão por meio dos sentidos caracteriza-o como paisagem. Como uma forma política e econômica a caracterizar o espaço, categoria, objeto e totalidade social, o território contém subespaços que seriam as regiões (Santos *apud* Fuini, 2015).

A constituição dos territórios de identidade possibilita aos professores e estudantes uma compreensão direta do eixo estruturante “Territorialidade” pois se relaciona diretamente com sua vida real, cotidiana, local de moradia. Esse eixo busca aprofundar no currículo questões que envolvem a pluralidade cultural e de agrupamentos humanos existentes do Estado da Bahia, em que emergem as expressões culturais das diversas nações africanas, dos povos indígenas, dos sertanejos, dos grapiúnas, da região do São Francisco, dos povos ciganos, dos quilombolas, dentre outros (Bahia, 2022).

Um ensino, para ser caracterizado como integral,

---

<sup>17</sup> O Território de Identidade é a unidade de planejamento de políticas públicas, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.

[...] deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição, homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura (Gama; Duarte, 2017, p. 525).

O currículo da Bahia expressa uma defesa e busca a implementação de uma proposta de educação em tempo integral, com o objetivo de promover uma formação integral do indivíduo, numa abordagem crítica e emancipatória. A intenção é superar as barreiras que dificultam a ascensão social dos jovens oriundos da classe trabalhadora, conforme estabelecido na proposta curricular. No entanto, contraditoriamente, na sua elaboração, o DCRB também adota concepções que o aproximam das visões do mercado ao incorporar componentes curriculares com foco em projeto de vida, estações de saberes, protagonismo juvenil, empreendedorismo, entre outros. Esses componentes estão orientados para a inserção no mundo do trabalho, ancorados nas necessidades recentes do capitalismo, o que contraria os princípios ideológicos e políticos que norteiam as ações educativas do próprio DCRB, divergindo da concepção pedagógica da formação integral, numa perspectiva omnilateral.

Os objetos de conhecimento nas propostas curriculares atuais, a partir da BNCC, anteriormente denominados "conteúdos", estão relacionados a conceitos e processos organizados e distribuídos em diferentes unidades temáticas. Isso possibilita o trabalho multidisciplinar e é aplicado no desenvolvimento de um conjunto de habilidades previstas na proposta curricular. Esses objetos surgem da percepção de que o que antes se chamava "conteúdo escolar" era reduzido a uma lista de tópicos, muitas vezes sem relações conceituais claras. Eles derivam de aprofundamentos teóricos, especialmente da Teoria Histórico-Cultural, particularmente do conceito de atividade e da sistematização dos objetos de ensino em cada área do conhecimento (Panossian; Nascimento, 2022).

O currículo está organizado em componentes curriculares tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível. As unidades escolares terão flexibilidade para escolher as unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades, a fim de realizar as atividades curriculares. Cada componente inclui os objetos de conhecimento clássicos e essenciais para a formação integral dos estudantes, a partir dos quais se desenvolvem competências e habilidades por meio dos objetos de conhecimento de cada disciplina.

A arquitetura curricular do DCRB se constitui em: composição curricular, carga horária e centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis. A nova organização contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e a parte flexível, que estão

indiscutivelmente associadas às dimensões previstas pela LDB, no seu art. 36, assim dispostas: Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a viabilidade dos sistemas de ensino.

Na proposta aprovada sob influência da BNCC, a formação geral básica foi composta por uma carga horária máxima de 1.800 horas, enquanto a parte flexível ficou com um mínimo de 1.200 horas (Itinerários Formativos). A arquitetura curricular está organizada em séries anuais, com a carga horária dividida de forma equitativa: 600 horas anuais para a FGB e 400 horas anuais para a parte flexível.

Com a mudança da orientação nacional no governo Lula, a carga horária mínima na Formação Geral Básica (FGB) passou a ser de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, o que representou uma melhoria significativa em relação à proposta original, ampliando as horas de ensino para as disciplinas das ciências humanas e mantendo outras das ciências naturais. A mediação entre as orientações gerais e a cultura cotidiana deve ser realizada pela escola, observando a autonomia na elaboração curricular, buscando aproveitar o espaço restante para elaboração própria. Percebemos a necessidade de reelaborar a proposta curricular, considerando a visão do aluno como ponto de partida e o desenvolvimento do pensamento científico como ponto de chegada. Assim,

[...] superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alcançando o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos [...] (Malanchen; Anjos 2018, p. 1147).

Vale ressaltar que, de acordo com a legislação, parte da carga horária pode ser cumprida em outros espaços de aprendizagem, em instituições parceiras, devidamente credenciadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e conforme a normatização do Conselho Estadual de Educação (CEE). Essas atividades podem ocorrer de forma presencial ou a distância, mediada ou não por tecnologia. Contudo, é fundamental que os objetivos pedagógicos sejam claros e que todas as atividades sejam orientadas pelo(a) professor(a).

Na perspectiva do processo de transição entre o modelo anterior da Base Nacional do Ensino Médio (antes da BNCC), organizada em áreas de conhecimento e componentes curriculares, a Formação Geral Básica no referencial curricular da Bahia continuou organizada por componentes curriculares. Cada componente traz os objetos de conhecimento clássicos e

essenciais para a formação integral dos estudantes, a partir dos quais se desenvolvem competências e habilidades.

Na nova configuração da organização curricular implementada a partir da BNCC, as escolas do Ensino Médio passaram a ter a possibilidade de ofertar currículos flexíveis em quatro grandes áreas do conhecimento, realizadas por meio de itinerários formativos. O itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, intitulado “Humanizar”, será desenvolvido na 2ª e 3ª séries do ensino médio. Serão trabalhados os seguintes temas: “História dos meus ancestrais”, “A Bahia e Seus Recantos”, “Trabalhar Por Quê?” e “Também Sou Cultura”.

A parte diversificada do DCRB inclui formações como Projeto de Vida e Empreendedorismo, que competem pela carga horária que antes era destinada às ciências naturais e humanas, agora distribuídas parcialmente nos itinerários formativos e em novas disciplinas criadas. O Projeto de Vida é citado como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional dos/as estudantes” (Bahia, 2022, p. 52).

O empreendedorismo aparece nos documentos em dois momentos e formatos distintos: na condição de Eixo Estruturante, o documento afirma que “tem como ênfase expandir a capacidade dos/as estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais, sociais e/ou produtivos, articulados ao seu projeto de vida” (Bahia, 2022, p. 255). Já no componente curricular “Desafios e Oportunidades”, o Empreendedorismo surge como projeto pessoal, como “forma de empoderamento, satisfação pessoal e visibilidade” (Bahia, 2022, p. 366).

No primeiro momento, observa-se uma abrangência que permite a problematização de amplas questões sobre o estudante e a sociedade. No segundo, há uma aproximação com os interesses do mercado e uma tendência ao pensamento neoliberal. Isso evidencia contradições no documento, que busca consensos ora para atender aos interesses do mercado, ora na tentativa de resistir à reprodução social a partir da função dialética da educação.

Sobre as contradições da presença de enfoques baseados na economia, no cotidiano e na orientação curricular nas escolas, Apple (1982) relaciona essa questão à dominação de classe, à complexidade e às contradições dessa temática mediadas pela escola, e à necessidade de formulações no campo ideológico e cultural, demonstrando as contradições da sociedade de classes para uma formação histórica dos indivíduos. Isso se dá através de uma abordagem das questões econômicas e do trabalho mediadas nas práticas concretas de professores e alunos.

Mesmo ao incluir no currículo um conteúdo historicamente relacionado aos interesses do mercado, o empreendedorismo a ser trabalhado nas escolas, conforme proposto no currículo da Bahia, também possibilita a problematização do tema junto aos estudantes, especialmente no que tange à precarização do trabalho no componente obrigatório “Trabalhar Por Quê?”, vinculado ao itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

### 3.4 As escolhas teóricas na elaboração do DCRB

Se colocando como um currículo situado no Campo da Resistência, o DCRB absorveu a contribuição das diversas correntes teóricas do campo curricular, especialmente ligadas ao pensamento crítico e pós crítico e formulações mais contemporâneas. Corroborando com essa intenção de dialogar com as diferentes posições, os formuladores do DCRB assim se expressaram:

Considerou-se, também, na elaboração coletiva deste documento que as múltiplas dimensões da formação humana, mediadas pela escola, acontecem também pela mediação de diferentes currículos, que são abordados nas DCRB pelos referenciais que atravessam o documento, como elos para o diálogo mais próximo com os/as diferentes teóricos/as e estudiosos dos campos curriculares (Bahia, 2022, p. 54).

Na elaboração do DCRB, identificamos entrelaçamentos de diferentes visões de currículo escolar, que se expressam, sobretudo, pela defesa de concepções curriculares que se aproximam de elaborações historicamente construídas no campo contra hegemônico. No subtítulo *Fundamentos Teóricos do Currículo* (Bahia, 2022), o texto cita autores das diversas linhas teóricas do campo curricular situadas entre concepções críticas e pós-críticas, a exemplo de Dermeval Saviani, Julia Melanchen, Alice Casemiro Lopes, Stephen Ball, Marise Ramos, Tomaz Tadeu Silva, Elizabeth Macedo, Miguel Arroyo, Oscar Jara, Jurgo Torres Santomé, Paulino Orso. A diversidade de concepções absorvidas na elaboração do DCRB se relaciona com a visão do ambiente escolar como “campo de resistência”.

Sobre os fundamentos teóricos do currículo, os formuladores do DCRB expressam o entendimento de que o currículo da escola é uma seleção intencional do conhecimento que fará parte da formação dos estudantes em diferentes gerações. Assim, criticam pedagogias centradas nos interesses imediatos dos alunos, empíricos e idealizados, pugnam pela defesa de pedagogias que veem os estudantes como sujeitos concretos.

Os conteúdos escolhidos para a composição curricular não são livres da sua historicidade, pois não se pode negar conhecimentos de grande valor educativo, como da história das conquistas sociais, culturais, científicas, tecnológicas e políticas. Não podem ser trabalhados, assim, de forma descontextualizada da realidade do estudante. Entendem, portanto, que o currículo apresenta duas dimensões inseparáveis: o conteúdo específico a ser ensinado e aprendido, e a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal. Reitera a intencionalidade, assim, de que o currículo se configure como um instrumento de ampliação das possibilidades de aprendizagem para jovens estudantes, de desenvolvimento intelectual, de emancipação e de resistência.

Apple (1995) expressa preocupações no sentido de que o conhecimento transmitido é essencial para a tomada de consciência da posição escolar, condicionada a seletividade desses conhecimentos, implicando em um olhar mais amplo sobre as questões ideológicas, sociais e políticas que cercam a seleção do que vai ser ensinado desnudando o que deverá ser acessível ou não aos alunos.

[...] as questões que cercam o conhecimento que é realmente transmitido nas escolas, o que se considera como o conhecimento socialmente legítimo, não são de pequena importância para a tomada de consciência da posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes (Apple, 1995, p. 16-17).

O documento curricular dialoga com diversas concepções que expressam a unidade dialética na construção coletiva das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB). Essa unidade se manifesta nas contribuições variadas e, por vezes, contraditórias dos teóricos citados. Saviani (2008) discute o “currículo em ato”; Lopes (2004) vê o currículo como um processo inter-relacionado de propostas e práticas, envolvendo a seleção e produção de saberes, valores e culturas. Ball (2010) contribui para o debate sobre a internacionalização da educação, destacando a influência de avaliações externas e a necessidade de ajustes curriculares para alcançar metas de desempenho, além de relacionar a educação à função econômica.

Os formuladores do DCRB apoiam-se em Lopes (2004) para defender a hibridez textual curricular, que evita interpretações simplistas sobre políticas curriculares, reconhecendo a

tensão global-local e a inseparabilidade entre política e implementação, já que professores são agentes que incorporam ou resistem às políticas. Assim, os textos curriculares são híbridos, resultado da mescla de múltiplas influências.

Ainda sobre a construção coletiva, destacam que diferentes saberes enriquecem o currículo – atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular – favorecendo a organização curricular quando o processo educativo é central (Lopes, 2004). Malanchen (2016) é citada ao apresentar teorias do currículo fundamentadas na modernidade e pós-modernidade. As teorias críticas consideram a formação humana sob perspectiva histórica e social, enquanto as pós-críticas veem a realidade como subjetiva, relativa à experiência individual ou coletiva, com critérios de verdade circunscritos à subjetividade.

Outra autora mencionada no texto do DCRB, Macedo (2012), analisa dois discursos pedagógicos que circulam nos debates recentes. O primeiro defende o conhecimento pragmático, ou o “conhecimento para fazer algo”, e o segundo valoriza “o conhecimento em si” como núcleo central do currículo da educação básica em seus diferentes níveis. Ela afirma que esses discursos são apresentados como antagônicos na academia e que disputam espaço na significação da base comum nacional. Essa disputa naturaliza a ideia de currículo como controle, contribuindo para uma cultura que passa a operar e dominar o pensamento sobre currículo, de modo a naturalizar essa significação. Em contraposição, a autora defende o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

Ainda no texto sobre a construção coletiva, informa-se que no diálogo com o coletivo dos/as professores/as que representam as diferentes áreas dos conhecimentos e as formas de ofertas das modalidades educacionais da Secretaria Estadual da Educação da Bahia é que foi elaborada a ideia de competência adotada no currículo da Bahia, tendo os estudos de Ramos (2006) como referência.

As competências são definidas no plano complexo das relações sociais, políticas e econômicas - indo além do sujeito isolado – para compreender as complexas transformações das relações sociais, e no trabalho coletivo. Competências se definem pela dimensão social. Na perspectiva da sociocognição, o indivíduo adquire seu valor quando toma a iniciativa e se associa com outras vontades em busca de mudanças sociais (Ramos, 2006).

Considerando que existe uma preponderância da pedagogia histórico-crítica na elaboração do DCRB,<sup>18</sup> mesmo associadas a outros contributos teóricos, observamos a sua

---

<sup>18</sup> Essa condição pode ser constatada quando da realização do debate “Reflexões sobre a pedagogia histórico-crítica e o DCRB”, na plataforma *YouTube*, com a participação de professores elaboradores da proposta e a defesa

presença a partir das formulações de Saviani que elenca três princípios para a seleção dos conteúdos de ensino: relevância social do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento, pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, anteriormente colocados nesse trabalho: da síntese à análise; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e provisoriedade e historicidade dos conhecimentos (Saviani, 2008a)

Em relação ao princípio da relevância social do conteúdo, os saberes a serem tratados deverão estar vinculados à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social, visando a formação do aluno de forma omnilateral, nas suas diversas possibilidades e lateralidades. Analisando o DCRB, mostramos abaixo uma das diretrizes destinadas à modalidade Educação para o Campo, consideramos que está bem de acordo com a pedagogia histórico-crítica, pois possibilita aos estudantes perceberem o conhecimento como produção social historicamente construída, analisar criticamente a formação de valores ideológicos, processos de exclusão e de desigualdades.

A escola pública possui como função social a elevação teórica dos estudantes da classe trabalhadora, posto que sob o ditame de políticas educacionais neoliberais é levada à negação do projeto de escolarização e negação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A ela impõe-se com constância o convencimento de que as desigualdades sociais são inerentes à condição natural da classe trabalhadora, especialmente à população do campo, que vive excluída da socialização tanto do conhecimento quanto dos bens materiais de existência (Bahia, 2022, p. 56).

Sobre o critério de “adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno”, ao realizar o processo de ensino, deve se levar em conta o aluno na sua concretude. Há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico. Abaixo um texto extraído das competências do componente curricular de História do currículo Bahia, que trabalha com a proposta de desenvolvimento integral do aluno e que se aproxima bem desse critério da pedagogia histórico-crítica. Vejamos:

Partindo da compreensão do desenvolvimento integral da pessoa, afinal, esse/a estudante não é a soma de direitos e necessidades, é, antes de tudo, um indivíduo com muitas potencialidades e que precisa encontrar na escola espaço e tempo para desenvolvê-las. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Bahia, 2022, p. 70).

O princípio da objetividade e enfoque científico é central na teoria curricular da pedagogia histórico-crítica e remonta à dimensão do conteúdo, cabendo considerar a distinção entre aquilo que é o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, no que diz respeito à seleção desses conhecimentos a serem ensinados às novas gerações com o intuito de promover a formação humana dos indivíduos (Saviani, 2008a).

O currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade.

Na PHC, o eixo articulador do currículo deve ser o trabalho, o que representa a humanização da realidade por meio da atividade humana, mediado pela práxis como um conjunto da prática social, que inclui tanto a atividade de transformação material do mundo, quanto as produções simbólicas, constituindo o mundo humano como a arte, filosofia. Um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento determinante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho, como fica explícito nessa passagem do DCRB:

[...] o trabalho é compreendido como princípio formativo, o que significa pensar a formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória, no sentido de analisar, conhecer e transformar a natureza para o bem-estar e desenvolvimento da sociedade. Essa concepção caminha de forma oposta ao viés capitalista, que perpetua a lógica de exploração da força de trabalho (Bahia, 2022, p. 96).

De forma contraditória mesmo colocando a categoria trabalho como centralmente definidor da linha pedagógica a ser seguida, juntamente com a PHC em diálogo com outras teorias críticas e pós críticas do campo curricular, os formuladores do DCRB adotaram também diversos aspectos de formulações mais conformistas, tradicionais, especialmente da pedagogia por competências, seguindo as diretrizes curriculares nacionais.

Seguindo parte da linha da racionalidade tyleriana, autores que se relacionam também com o comportamentalismo e o humanismo, Baker & Pophan (1976) elaboraram sua contribuição curricular a partir da noção de competência como meta a ser atingida, abarcando um conjunto de comportamentos chamadas de habilidades a serem desenvolvidas na escola pelo aluno.

Essa noção de competência origina o que vem sendo utilizada pelas políticas curriculares no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com a adoção de perspectivas neoliberais em vários campos de atuação do estado, inclusive na educação, avaliando a qualidade educacional a partir do desempenho de alunos nos exames nacionais e internacionais. O DCRB, seguindo a BNCC, adotou o sistema competências e habilidades no seu desenho curricular conforme o texto abaixo extraído do componente curricular de história do Ensino Fundamental:

Para o desenvolvimento das competências e habilidades do componente de História, professores e professoras podem utilizar diferentes estratégias e situações didáticas, como atividades que explorem as diferentes noções de tempo e temporalidades, a partir, por exemplo, do estudo de diferentes calendários; trabalho com diversas fontes históricas, explorando as formas de oralidade, diferentes tipologias textuais; pesquisa em campo, podendo percorrer espaços desconhecidos ou pouco explorados pelos/as estudantes, por meio de (re)visitas a acervos familiares e estudo da história local e territorial (Bahia, 2020, p. 428).

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir dos anos 1990, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que geraram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, são marcadas pela promoção de mudanças nos planos político e cultural, com claros vínculos com pedagogias liberais sincronizadas com as mudanças no mundo do trabalho e no mercado. Essas reformas possibilitaram a adoção de princípios neoliberais nos documentos curriculares nacionais e estaduais, a exemplo da pedagogia da competência, mesmo junto a concepções críticas.

No componente curricular de História, o texto do DCRB assegura que:

Na etapa do Ensino Fundamental, o ensino de História, focado em competências e habilidades, busca desenvolver a capacidade de lidar com a informação por meio de processos que levem à sua apropriação, transpondo-a para novas situações e assim garantindo o aprendizado. Trabalhar por meio de competências, na História, é trabalhar a compreensão e a apropriação de conceitos. Para tanto, é preciso reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que traz um conhecimento histórico para além da escola, fruto de sua experiência de vida (Bahia, 2020, p. 427).

Os conhecimentos adquiriram um sentido intimamente ligado às competências, e estas determinam o lugar dos conhecimentos na ação. Esses conhecimentos são recursos, ou mesmo insumos, que ajudam na identificação dos problemas e na tomada de decisões. Com o organizador curricular por competências, realiza-se a transferência de conteúdo das áreas do conhecimento na formação dos estudantes, que são orientados para atingir certo desempenho. É pela competência que se pretende produzir, demonstrando um claro vínculo dessa concepção com as finalidades do mercado, da produção da mão de obra, a partir da escola. Assim, ao invés de promover a autonomia, o currículo mostra-se um claro viés para a adaptação.

Há, nesta forma de organização curricular, a valorização de uma das dimensões da competência: a da ação prática e da experimentação (esta última muito indicada na Pedagogia Histórico-Crítica). Os currículos por competência implementados no Brasil alcançariam as dimensões das competências básicas propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como finalidade o ingresso do/a estudante no mercado de trabalho (Ramos, 2006; Sacristán, 2011).

Além de explicitar a escolha de um currículo orientado para que o aluno adquira competências, no decorrer do texto, o DCRB acena com a perspectiva multiculturalista, citando:

No documento das DCRB que ora é apresentado à sociedade baiana, a dimensão multiculturalista do currículo também tem se destacado por defender o respeito às diferenças, ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural. Segundo os multiculturalistas, a cultura é um modo geral de vida de determinado grupo social, com interpretações e visões adaptadas (Bahia, 2022, p. 55).

Apesar de adotar um currículo por competências e abrir espaço para uma perspectiva multiculturalista, contraditoriamente, os elaboradores do DCRB retomam, ao final do capítulo sobre os marcos teóricos, os postulados de uma concepção histórico-crítica de viés emancipatório e transformador, sendo bastante incisivos na crítica a fundamentos teóricos fundada em paradigmas pós-modernos, como citado abaixo. Vejamos:

Expressamos o nosso entendimento de que o currículo da escola é uma seleção intencional da porção da cultura que fará parte da formação dos/as estudantes em diferentes gerações ...um dos maiores desafios para o trabalho docente é realizar a distinção entre as teorias pedagógicas contemporâneas que têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos/as estudantes empíricos, estudantes idealizados/as, e não dos/as estudantes concretos, bem como no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em substituição do científico, clássico e do universal. Desse modo, essas teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar como se este fosse livre de historicidade, podendo negar conhecimentos de grande valor educativo, como a história das conquistas sociais, culturais, científicas, tecnológicas e políticas (SANTOMÉ, 2003); como, também, essas teorias de currículo trabalham de forma

descontextualizada, não indo além da realidade imediata do/a estudante e relegando a uma condição estagnada nos saberes de senso comum. Entendemos no mesmo sentido que Orso (2016), que o currículo apresenta duas dimensões que não se separam: o conteúdo específico a ser ensinado e aprendido; e a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal (Bahia, 2022, p. 55).

Concluimos que a proposta curricular do DCRB, mesmo com apontamentos por parte de seus elaboradores na direção de uma pedagogia histórico-crítica, realizou uma síntese agregando diversas contribuições teóricas divergentes no campo curricular, o que possibilita gerar uma confusão conceitual e uma aparência de “colcha de retalhos” teóricos. Isso, em muitos aspectos, dificulta um trabalho realmente orientado por parte dos professores ao colocá-lo em prática na elaboração dos seus currículos escolares, PPPs ou planos de ensino.

Ao analisar o DCRB em relação à proposta curricular nacional, observamos que existem diferenças significativas entre este documento e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCRB se diferencia por buscar uma construção curricular pautada no diálogo com os atores escolares, sem ostentar caráter prescritivo, e por defender a liberdade para que os diversos municípios do estado, na elaboração dos seus currículos, definam os conhecimentos a serem adotados e as formas de realizá-los. No entanto, enfatiza a necessidade de que esses currículos estejam fundamentados nas competências e habilidades presentes em ambos os documentos.

Assim, é utilizando brechas e lacunas que se realizam algumas diferenças, estabelecendo resistências à regulação, tanto na elaboração da BNCC quanto do DCRB. Nesse processo, houve a participação de agentes externos vinculados a fundações privadas, que lideram formulações propositivas no campo educacional, com uma marca de políticas neoliberais e forte vínculo com o mercado. Ainda assim, o DCRB aprovou a proposição de diversas temáticas presentes nos temas integradores e nas habilidades da disciplina de Ciências Humanas e Sociais, inclusive no componente curricular de História, que problematiza o capitalismo e as desigualdades inerentes a esse modo de produção, possibilitando a contestação do conjunto de ideias próprias do projeto liberal capitalista.

No caso específico do componente curricular História no DCRB, o texto consegue articular o currículo como objeto histórico, integrado à trajetória da História como disciplina escolar. Deixa de ser um simples suporte para o estudo da trajetória da disciplina, tornando-se parte constitutiva dessa trajetória. O DCRB articula o currículo à cultura escolar existente nos territórios de identidade do estado, apreendendo o sentido das práticas escolares nos diferentes espaços territoriais e na diversidade que existe na Bahia. Com isso, entende-se que o currículo

é portador de um conhecimento construído para a escola (dimensão externa) e pela escola (dimensão interna).

Neste capítulo, buscamos demonstrar que o DCRB optou pelo uso de diversas concepções teóricas no seio do debate curricular e pedagógico, o que não implica necessariamente em mesclá-las, o que seria aceitar o discurso do pluralismo metodológico e, assim, correr o risco de anacronismos. A opção foi buscar consensos a partir do que determinadas visões contribuem para a elaboração de um currículo diverso, integral e que consiga responder à complexidade social existente no seio da comunidade escolar.

A riqueza dos debates históricos no campo do currículo ao longo do tempo possibilitou, no meio educacional, novas formas de pensar, novas formas de análise e conceitos reveladores: educação bancária, currículo oculto, reprodução cultural, código, capital cultural, aparelhos ideológicos de estado. Esses são apenas alguns exemplos de expressões que integram o vocabulário corrente e obrigatório do campo curricular e da educação. A própria noção de crítica é parte integrante e fundamental dessa tradição.

## 4 A HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO DA BAHIA ANTES E APÓS O DCRB

Após examinarmos o histórico e os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do DCRB, é preciso avançar na análise de como a história indígena está de fato presente – ou não – nos currículos baianos. Esse movimento nos leva à construção deste capítulo, no qual voltamos o olhar para os conteúdos e abordagens da temática indígena antes e depois da implementação do DCRB, com base nos documentos curriculares oficiais da Bahia. Essa análise nos permite verificar os avanços, as lacunas e os desafios persistentes para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 no cotidiano escolar.

Este capítulo, portanto, busca analisar a presença da história indígena nas diretrizes curriculares da Bahia, antes e após a implementação do DCRB, em consonância com o objetivo específico “a)” deste trabalho, que trata das mudanças curriculares. A análise concentra-se na descrição e no exame dos objetos de conhecimento relacionados à história indígena nas unidades temáticas do DCRB, verificando sua conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

O capítulo está organizado em quatro subseções: i) *As abordagens da história indígena nas orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio anteriores ao DCRB*; ii) *A distribuição dos objetos de conhecimento sobre a história indígena nas unidades temáticas da disciplina de História no DCRB*; iii) *Análise das abordagens da temática indígena no DCRB no Ensino Fundamental e Médio da rede pública baiana*; e iv) *A escola e o ensino da história indígena: desafios e perspectivas*.

### 4.1 A Temática Indígena nas orientações curriculares do Estado da Bahia do Ensino Fundamental e Médio anteriores ao DCRB

As *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*, de 2013, constituíam, até 2019, o principal documento de referência da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) para auxiliar as unidades escolares do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais na estruturação de seus currículos, especialmente aquelas que ainda não haviam constituído seus próprios sistemas de ensino. Para o Ensino Médio, foram elaboradas, em 2015, as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM), que passaram por consulta pública, sendo debatidas com professores da rede, e cujas contribuições foram sistematizadas na versão final do documento.

As OCEM eram organizadas em duas partes: a primeira abordava elementos do contexto nacional e baiano, além dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentavam a proposta; a segunda apresentava uma proposta curricular por área do conhecimento, com a descrição das competências e habilidades a serem desenvolvidas, bem como orientações metodológicas baseadas nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, com vistas a apoiar as práticas docentes. As OCEM foram posteriormente substituídas pelo *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), atualmente em vigor (SEC-BA, 2024).

Na proposta curricular para o Ensino Médio, destaca-se, no texto introdutório da área de Ciências Humanas, a ênfase na complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos estudados, o que requer, segundo as OCEM, “a elaboração de enfoques teórico-metodológicos de base interdisciplinar que favoreçam a construção de diálogos e façam emergir um campo fértil de conhecimentos relevantes, com contribuições à compreensão e à melhoria da qualidade da vida humana.” (Bahia, 2013, p. 11),

As Ciências Humanas são compostas por quatro eixos comuns às disciplinas, que foram definidos com a seguinte disposição: *i)* Natureza, sociedade e técnica; *ii)* Relações sociais e diversidade; *iii)* Desenvolvimento desigual das sociedades; e *iv)* Práticas e representações sociais (Bahia, 2015).

As menções à história indígena nas três séries do Ensino Médio se encontram no Eixo 2, *Desenvolvimento Desigual das Sociedades*, tendo como competência “Analisar diferentes formas de dominação e resistência ao longo da história” para desenvolver a habilidade de “Reconhecer nas lutas dos povos indígenas e afrodescendentes instrumentos legítimos de resistência e reivindicações históricas” (OCEM, 2017, p. 16).

No Eixo 3, *Relações Sociais e Diversidade* e a competência de “Compreender o sujeito como produto de sua dinâmica social, política e cultural” busca desenvolver a temática indígena a partir do desenvolvimento das habilidades de “Compreender as estruturas sociais, políticas e culturais dos povos indígenas do território brasileiro, especialmente dos grupos presentes no Estado da Bahia” e também “Reconhecer as contribuições culturais e étnicas das matrizes africana e indígena na formação do povo brasileiro” e “Aprofundar os conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira e indígena, dando materialidade à Lei nº 10.639 e superando a visão folclórica e romantizada dos estudos e práticas escolares que integram estes temas” (OCEM, 2017, p. 16).

De acordo com a distribuição dos conteúdos anteriormente apresentada, observa-se que uma das principais preocupações de pesquisadores e professores é o fato de a história indígena, na educação básica, raramente ultrapassar o período colonial como tema de estudo. Na proposta

curricular analisada, o estudo sobre os povos indígenas permanece restrito e distante das aspirações de educadores e pesquisadores comprometidos com a transformação dessa temática. Ressalta-se, ainda, que tal proposta curricular não faz menção à Lei nº 11.645/2008. Quando a história indígena é mencionada, aparece acompanhada da história dos afrodescendentes, vinculando-se unicamente à citação da Lei nº 10.639/2003. Considerando a diversidade e a presença indígena no estado da Bahia, constata-se que o currículo, à época, não correspondia à realidade desses povos nem atendia ao disposto na referida lei.

Essa limitação da orientação curricular baiana em relação à história indígena também foi analisada por Costa (2020), em seu trabalho intitulado *O ensino de História Indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil (2008–2016)*. A autora avaliou os currículos dos estados brasileiros, com o objetivo de analisar as propostas curriculares oficiais de ensino de História em seus diversos formatos e desdobramentos após a promulgação da Lei nº 11.645/08. O estudo investigou como as temáticas relacionadas à história e à cultura dos povos indígenas vêm sendo tratadas nesses documentos, além de avaliar em que medida essas propostas didáticas colaboram para formar estudantes capazes de reconhecer as populações indígenas como sujeitos históricos, sob o prisma da igualdade na diferença, a fim de garantir uma educação alicerçada em novos paradigmas de relações interculturais.

A pesquisadora concluiu que há estados que não mencionam objetivos relacionados às questões étnico-raciais no componente curricular de História, mas os abordam no texto introdutório geral, no qual se explicitam as finalidades educacionais do currículo. Por outro lado, alguns estados não mencionam essas questões nem na parte geral nem na disciplina de História. No quadro apresentado por Costa, observa-se que a Bahia, no currículo de 2013, é um desses estados que não fazem referência ao conteúdo sobre relações étnico-raciais. Além da análise geral, a pesquisa concentrou-se, especificamente, na proposta curricular da Bahia para o 6º ano do Ensino Fundamental. Os quadros a seguir apresentam os resultados obtidos na referida pesquisa.

O primeiro quadro elenca os estados que incluem referências às questões étnico-raciais em suas diretrizes curriculares gerais e/ou no componente curricular de História. Segundo os dados apresentados, o currículo da Bahia, à época, não contemplava tais referências nem nas diretrizes gerais, nem na disciplina de História.

Vejamos:

**Quadro 1** – Estados com referência às questões étnico-raciais<sup>19</sup>

| REFERÊNCIAS AOS OBJETIVOS SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS |                                                          |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Diretrizes Gerais da Proposta Curricular</b>            | AC, SP, ES, MS e AL (5)                                  |
| <b>Disciplina de História</b>                              | RS, SC, RJ, MG, MT, DF, PE, SE, CE, PI, AM, TO e AP (13) |
| <b>Não possuem</b>                                         | PR, GO, BA, MA e RO (5)                                  |
| <b>Total</b>                                               | 23 propostas                                             |

Costa (2020).

Considerando a importância para a sociedade e para a educação, das mudanças verificadas no arcabouço jurídico normatizadas da educação brasileira, especialmente uma legislação que inclui grupos e classes sociais invisibilizados, especialmente através das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, é fundamental que as propostas curriculares referenciem essas legislações em seus textos constitutivos. A intenção da pesquisadora é sobretudo verificar, quando observa a existência da menção a lei, é se essa legislação está realmente sendo implementada, efetiva se a “lei pegou”.

Entretanto, essa importância deve ser relativizada. Este trabalho tem como pauta a análise de normativas que geraram mudanças no currículo da educação brasileira e baiana. Todavia, é preciso lembrar o quanto as conquistas que se tornam leis são limitadas dentro do sistema capitalista. Uma legislação como a Lei nº 11.645/2008, em uma sociedade de classes, raramente é bem acolhida pelas elites detentoras da riqueza e dos meios de produção. Essa lei é valorizada, sobretudo, pelos coletivos populares de negros, indígenas, ciganos e trabalhadores despossuídos de qualquer forma de riqueza.

No capitalismo, a lei está vinculada à superestrutura jurídico-política, funcionando como um aparato ideológico que protege a estrutura material dessa sociedade. A Lei nº 11.645/2008, como outras conquistas das classes subalternas, não rompe com o status quo classista. O arcabouço jurídico-político constitui um poderoso instrumento ideológico que encobre as contradições de classe, bem como outras contradições presentes em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira. Trata-se, portanto, de uma lei com caráter reformista, e não revolucionário, limitada tanto em sua abrangência quanto em seus efeitos práticos dentro do conjunto da sociedade.

<sup>19</sup> Esses dados foram apresentados em quadros autorais na dissertação de mestrado de Costa (2020). Neste trabalho, eles são reproduzidos, no entanto, com algumas alterações apenas no *layout* do material ilustrativo, mantendo a originalidade das informações e a adequada referência à autora.

Quanto às menções às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas propostas curriculares estaduais durante o período analisado, a pesquisadora organizou os dados obtidos no seguinte quadro:

**Quadro 2 – Estados que mencionam a legislação de inclusão**

| MENÇÕES ÀS LEIS 10.639/03 E 11.645/08                             |                                         |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Mencionam a Lei 10.639/03</b>                                  | AM, AC, AP, TO, PI (5)                  |
| <b>Mencionam a Lei 11.645/08</b>                                  | CE, PE, AL, DF, MS, MT, RJ, ES e SC (9) |
| <b>Não mencionam nem a Lei nº 10.639, nem a nº 11.645 de 2008</b> | PR, RS, SP, MG, GO, BA, SE, MA e RO (9) |

Costa (2020).

Notamos que o estado da Bahia, no currículo anterior ao DCRB, em análise no presente trabalho, segundo a pesquisa de Costa (2020), não mencionava as leis nº 10.639/03 e a nº 11.645/08 em suas propostas curriculares.

Sobre a definição de uma concepção de currículo, o quadro que se apresentou foi o seguinte:

**Quadro 3 – Adoção das concepções de currículo pelos estados**

| CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO POR ESTADO    | ESTADOS                             |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Universalizante</b>               | AC, MA, PI, SP e RS (5)             |
| <b>Funcional</b>                     | AM, RO, SE, MS e SC (5)             |
| <b>Crítica</b>                       | TO, AL, MT, DF e ES (5)             |
| <b>Não possuem Diretrizes Gerais</b> | AP, CE, PE, BA, GO, MG, RJ e PR (8) |

Costa (2020).

Costa (2020) apresenta, no quadro a seguir, os resultados da análise sobre como a história e a cultura indígenas estão inseridas nos componentes curriculares de História, por meio de menções à história indígena. Ao analisarmos os dados expostos, observamos que o currículo da Bahia, à época, não contemplava a história indígena regional. No entanto, no DCRB, essa dimensão aparece de forma mais articulada com a temática da territorialidade – o que consideramos um avanço significativo.

**Quadro 4 – Temática indígena nos currículos estaduais**

| <b>MENÇÕES REFERENTES A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS</b> |                |                                             |              |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------|--------------|
| <b>Temas</b>                                                                       | <b>Período</b> | <b>Estados</b>                              | <b>Total</b> |
| <b>1. Indígenas e história regional</b>                                            | -              | RO, AP, AC, SE, PE, MS, GO, DF, ES, PR e RS | 11           |
| <b>2. América antes dos europeus - Incas, maias e astecas</b>                      | Originário     | AM, AP, AC, BA, SE, DF, MG, SP e PR         | 9            |
| <b>3. Pré-História nacional</b>                                                    | Originário     | TO, RO, AP, SE, GO, DF e SP                 | 7            |
| <b>4. Contato entre europeus e indígenas</b>                                       | Colonial       | AM, MA, AP, BA, SE, SP e PR                 | 7            |
| <b>5. Sociedades indígenas antes da colonização portuguesa</b>                     | Originário     | BA, PE, SE, RJ, SP e RS                     | 6            |
| <b>6. Missões</b>                                                                  | Colonial       | RO, SE, ES, MG, PR e RS                     | 6            |
| <b>7. População indígena no presente e movimentos indígenas</b>                    | Contemporâneo  | AM, RO, PE, MS, DF e ES                     | 6            |
| <b>8. Resistência indígena</b>                                                     | Colonial       | AM, MA, PE, BA, ES e SP                     | 6            |
| <b>9. Escravidão indígena</b>                                                      | Colonial       | AM, AP, MA, DF e MG                         | 5            |
| <b>10. Características gerais das etnias</b>                                       | Contemporâneo  | SE, MS, MG e ES                             | 4            |
| <b>11. Lugar da América no imaginário europeu</b>                                  | Colonial       | RO, BA, ES e MG                             | 4            |
| <b>12. Diversidade cultural dos povos indígenas</b>                                | Contemporâneo  | AC, DF e ES                                 | 3            |
| <b>13. Narrativas indígenas</b>                                                    | Contemporâneo  | AP, ES e MG                                 | 3            |
| <b>14. Processo de conquista e colonização europeia nas Américas</b>               | Colonial       | GO, MG e SP                                 | 3            |
| <b>15. Guerra do Paraguai e a presença indígena</b>                                | Independente   | RO, MS e ES                                 | 3            |
| <b>16. Contribuições dos povos indígenas na formação do Brasil</b>                 | Contemporâneo  | TO, MA e AL                                 | 3            |
| <b>17. Políticas indigenistas</b>                                                  | Contemporâneo  | RO e ES                                     | 2            |
| <b>18. Indígenas no romantismo</b>                                                 | Independente   | MG e GO                                     | 2            |

Costa (2020).

Outro ponto importante apresentado nesses dados é a presença escassa, na proposta curricular anterior ao DCRB, de conteúdos sobre a história indígena anterior à invasão europeia. Vale salientar a relevância de se conhecer de forma mais aprofundada os diversos povos que habitavam o território brasileiro antes da colonização, suas formas de organização social, relações de produção e cosmovisões. Uma das questões que merecem atenção, por exemplo, é o grau de fixação, mobilidade e sedentarismo dos povos indígenas antes da conquista, tendo em

vista que muitas vezes são generalizados como apenas “coletores e caçadores” por uma sociedade que pouco reflete sobre a complexidade e diversidade desses grupos.

Ainda na proposta anterior ao DCRB, não havia espaço para a abordagem da escravidão indígena, tampouco para um enfoque sobre a história do tempo presente que evidenciasse as lutas contemporâneas dos povos indígenas. Temáticas como a diversidade cultural dos povos indígenas, as narrativas produzidas por esses sujeitos, o processo de conquista e colonização europeia nas Américas, a participação indígena na Guerra do Paraguai, as contribuições dos povos originários na formação do Brasil, as políticas indigenistas e a representação indígena no romantismo são fundamentais para uma compreensão crítica das relações estabelecidas entre os povos indígenas e as sociedades externas. A ausência de conteúdos como esses acarreta sérios prejuízos à construção de uma consciência histórica sobre os povos indígenas.

Outro dado importante levantado na pesquisa de Costa (2020) foi a identificação dos anos escolares em que a história indígena era abordada. De acordo com nossa análise do currículo do período e os dados apresentados na pesquisa, evidenciados no Quadro 4, a proposta curricular do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia anterior ao atual DCRB apresentava uma presença bastante reduzida da temática indígena entre seus conteúdos, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Apesar disso, a temática indígena, ainda que timidamente e de maneira generalista, também estava presente nessa proposta curricular. Ela aparecia no Eixo 3 das Ciências Humanas, intitulado *O Desenvolvimento Desigual das Sociedades*, e no Componente Curricular da disciplina de História, a partir da competência: “Perceber como a diversidade afeta as relações sociais na história”. Esse eixo visava desenvolver habilidades como: “Reconhecer a diversidade como elemento constitutivo das sociedades, dos grupos sociais e dos sujeitos”; “Refletir acerca do tema da escravização em diferentes espaços e tempos”; e “Reconhecer a diversidade étnico-racial, social e cultural na formação dos povos” (Bahia, 2015, p. 44).

No cotidiano escolar, sabemos que os documentos curriculares prescrevem propostas que dependem da ação concreta dos professores para se tornarem efetivas. O docente pode seguir as orientações, adaptá-las ou até mesmo ignorá-las. Como o documento da proposta curricular anterior deixava muitas lacunas, as áreas pedagógicas, junto aos professores das escolas, buscaram adaptar o currículo às suas realidades locais, considerando as variáveis específicas de cada contexto educacional.

No Quadro 5, que apresenta a distribuição dos conteúdos por séries, observamos a presença da temática indígena no currículo da Bahia apenas na Primeira Série do Ensino Médio. É inviável, em apenas um ano de todo o percurso da educação básica, abordar de forma

adequada todas as questões que envolvem a temática indígena. Além disso, conforme apontado no quadro anterior, os conteúdos tratados limitam-se ao período colonial.

**Quadro 5 – História indígena na Educação Básica**

| <b>DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS SÉRIES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> |                                                 |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------|
| <b>História indígena nos anos escolares (Fund. II e Médio)</b>                       | <b>Estados</b>                                  | <b>Total</b> |
| <b>6º</b>                                                                            | AM, TO, RO, AP, PE, SE, DF, PR e RS             | 9            |
| <b>7º</b>                                                                            | AM, TO, RO, AP, PE, SE, MS, GO, DF, RJ, SP e PR | 12           |
| <b>8º</b>                                                                            | RO, PE, SE, MS, GO, SP e PR                     | 7            |
| <b>9º</b>                                                                            | RO, PE, MS, DF e PR                             | 5            |
| <b>1º</b>                                                                            | RO, AC, BA, PE, SE, DF, RJ e SP                 | 8            |
| <b>2º</b>                                                                            | RO, AP, AC, PE e SP                             | 5            |
| <b>3º</b>                                                                            | AC, PE, DF e RS                                 | 4            |

Costa (2020).

Quando há uma discrepância entre as necessidades de conteúdos a serem trabalhados e aquilo que a proposta curricular prescreve, os professores, geralmente, buscam suprir essas lacunas por iniciativa própria ou da instituição escolar. É claro que essas iniciativas estão diretamente relacionadas aos projetos políticos, à visão de mundo e ao protagonismo do professor. No caso da presença indígena no documento curricular da Bahia, espera-se que muitos docentes tenham tomado a iniciativa de repensar os conteúdos e incluir os povos indígenas na história ensinada, independentemente do que estava ou não previsto no currículo.

O currículo da Bahia anterior ao DCRB apresentava diversas lacunas no que se refere à história indígena. Isso, no entanto, não significa que a temática estivesse ausente do cotidiano escolar. Contudo, quando uma orientação curricular explicita um compromisso temático, esse deve estar substancialmente representado na proposta – o que, infelizmente, não se observava na proposta curricular anterior ao DCRB.

#### **4.2 A distribuição dos objetos de conhecimento relativos à História Indígena nas unidades temáticas e na parte diversificada do DCRB**

A Lei nº 11.645/08 e as questões que envolvem os povos indígenas são tratados, inicialmente, nos Temas Integradores do DCRB. No primeiro volume do documento, voltado à Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos, iniciado em 2018 e aprovado nas temáticas concernentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais como tema integrador, se relaciona ao enfrentamento do racismo estrutural, que caracteriza a sociedade brasileira e baiana, destacando a expressividade da pluralidade étnica existente no estado; mas, no decorrer do texto, mesmo citando a Lei nº 11.645/2008, discorre sobre a presença dos afrodescendentes na formação da sociedade, baiana enfatizando o processo escravista, assim como diversos desdobramentos que acentuam as desigualdades atuais sobre esses povos, mas não elaboram menção explícita à questão indígena na história.

No Eixo *Educação Antirracista, Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira*, a temática indígena tem a sua importância, mas não é central no texto que, no seu decorrer, evidencia especialmente o movimento negro e o racismo, relacionando quase que exclusivamente aos negros, mesmo destacando os marcos legais, como da Lei nº 10.639/ 03 e da Lei nº 11.645/ 08, que orientam o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira Indígena, bem como as demandas históricas da sociedade civil, representada pelo Movimento Negro em diferentes regiões do Brasil (DCRB, 2022).

Ainda assim, o eixo supracitado informa que a importância dos povos africanos e indígenas deve constituir a “espinha dorsal” para a organização curricular e orientar as práticas pedagógicas das escolas do Estado e que faz-se necessário considerar a história da ancestralidade africana e indígena, evidenciando as contribuições desses povos nos mais diversos campos do conhecimento e do saber, suas estratégias de resistência e todas as conquistas realizadas, ao longo do processo de construção do país (Bahia, 2022).

No Eixo *Estruturante Educação na Diversidade e para a Diversidade*, a temática indígena se relaciona, de forma integrada, com a preocupação do governo estadual da Bahia em promover aspectos identitários dos municípios que integram os Territórios de Identidade do estado, “suas características geoambientais e socioambientais, bem como com a sociedade, a história, a cultura, a economia” tendo a escola a missão de preservar as “histórias, memórias e identidades da história local nas diferentes temporalidades” (Bahia, 2022, p. 39), em que tais memórias e identidades locais podem ser contextualizadas para aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

As diretrizes apresentadas nesse eixo mostram que as políticas públicas implementadas no Estado da Bahia devem promover a construção de uma escola mais plural. O eixo possibilita o debate de questões que envolvem a diversidade e os direitos humanos, como as relações étnico-raciais, as diversidades religiosas – em especial as oriundas de matriz africanas e afro-brasileiras –, dos povos indígenas, dos povos ciganos, das pessoas com deficiências (PCD), as identidades de gênero e sexualidades, bem como o enfrentamento a todas as formas de violência e de discriminação a todos os grupos sociais, considerados minoritários

A Lei nº 11.645/08 tem desafiado os sistemas educacionais no Brasil a trazerem para o interior dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da Educação Básica a história e a cultura dos povos indígenas, refletindo um movimento crescente no seio de boa parte da sociedade que pleiteia demonstrar quão pluriétnica é a sociedade brasileira desde a sua formação. Todavia, passados 17 anos da publicação da lei, a implementação e a consolidação do art. 26-A da LDBEN a temática indígena carece de uma maior visibilidade e presença nos currículos dos sistemas estaduais e municipais de ensino, vamos verificar como está contemplada a história indígena no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Especificamente, tratando do componente curricular de História, a partir da página 425 do DCRB, no seu texto introdutório, indicam-se algumas concepções que norteiam as escolhas dos objetos de conhecimento, tais quais como:

Na sociedade marcada pela informação rápida, por vezes instantânea, o ensino de História, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, é pensado de modo a, progressivamente, favorecer a compreensão dos limites e ambiguidades da condição humana. E para isso, durante os Anos Iniciais, é pautado pela concepção do eu, do outro e do nós, pela valorização de outros modos de viver, pela visão crítica da comunidade em que se está inserido. De modo que, nos Anos Finais, seja possível comparar outras formas/organização de vida e social, para que a compreensão das diferenças seja algo possível, respeitando a pluralidade cultural e autonomia dos povos. Desse modo, o ensino de História parte da perspectiva da inclusão, para atender à subjetividade e às especificidades desses sujeitos, garantindo o reconhecimento das identidades e acolhendo a diversidade das formas de aprender e ensinar. [...] No Ensino Fundamental, o ensino de História deve ter caráter transformador, despertando o estudante para a condição de sujeitos que fazem História ao longo do tempo e dos espaços. Os objetos de conhecimento devem estar voltados para a reflexão de conceitos sobre a atividade cotidiana, sobre o tempo e sobre o sujeito histórico (Bahia, 2022, p. 67).

É parte também do componente de história do DCRB sete competências a serem adquiridas pelos educandos ao final do seu percurso letivo. Diretamente relacionado com a temática das relações étnico raciais, a quarta competência possibilita ao professor e estudantes a realização de estudos e atividades que possibilitam abordagens as mais diversas sobre a

formação da sociedade brasileira e especificamente a participação dos povos originários a partir de visões conflitantes e novos paradigmas analíticos.

O texto da quarta competência do componente curricular de História ficou assim formulado: “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se, criticamente, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Bahia, 2022, p. 427).

Além das competências, o organizador curricular, em cada ano letivo de História, é também composto por unidades temáticas e objetos de conhecimento que são os conteúdos, que possibilitam o trabalho interdisciplinar, e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.

É a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, que a formação sobre os povos indígenas começa a ser ensinada na proposta curricular, na Unidade Temática – UT *História: tempo, espaço e formas de registros*, tendo como objeto do conhecimento: “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização” e como habilidades: “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” (Bahia, 2020, p. 436 ).

A temática indígena também está presente na UT *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades*, cujos objetos de conhecimento são: “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)” e “Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (Bahia, 2020 p. 436-437).

Consideramos que a possibilidade de refletir sobre as diferenças culturais entre mundos tão distantes espacial e temporalmente como os da antiguidade clássica e os povos pré-colombianos com suas vivências e modos de vida e produção tão diferentes, possibilitam ao aluno conhecer e diferenciar práticas societárias com formações sociais tão distintas.

As habilidades previstas nessa unidade são, assim:

Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. 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 (Bahia, 2020, p. 436).

No 7º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos se relacionam com a história mundial e a América Latina, tendo como objeto de conhecimento os “saberes dos povos africanos e pré-

colombianos expressos na cultura material e imaterial”, buscando identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da invasão europeia, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. Também no sétimo ano, temos o objeto de conhecimento “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (Bahia, 2020, p. 438).

O objeto de conhecimento “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Bahia, 2020, p. 438), possibilita o diálogo sobre os saberes ancestrais das comunidades indígenas, povos e seus antepassados. Os saberes ancestrais relacionados com os saberes das experiências presentes são transmitidos pela oralidade são “livros vivos” das comunidades indígenas que fazem a incorporação desses saberes a toda a comunidade, mantendo viva suas tradições e formas de viver. Assim, os saberes indígenas constituem-se epistemologias necessárias à interculturalização e que podem ser amplificados através do seu conhecimento e disseminação nas escolas

É necessário que a elaboração curricular promova a articulação entre a temática da ancestralidade, a memória e os saberes tradicionais. O DCRB possibilita essa construção por meio de seus componentes, ao permitir que se estabeleça uma ligação entre os saberes ancestrais, transmitidos oralmente pelas lideranças dos povos originários, e o conhecimento acadêmico. Essa integração fortalece a cultura dos povos indígenas e abre novas possibilidades para que esses saberes sejam levados à sala de aula em diálogo com o conhecimento escolar, valorizando a historicidade, a cultura e a tradição desses povos.

Nesse sentido, Krenak (2020) esclarece:

[...] os nossos ancestrais não são só a geração que nos antecedeu agora, do nosso avô, do nosso bisavô. É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui, que, no caso da nossa cultura, foram os continuadores de ritos, de práticas, da nossa tradição. [...] Até hoje nós entendemos que estamos nesse mesmo contínuo de interação com a memória do nosso povo, com a memória da nossa cultura. Nós temos uma origem, sabemos de onde somos, amamos esse lugar, nós o reverenciamos (Krenak, 2020, p. 28).

Os saberes legados pela ancestralidade indígena se mantêm vivos nos diversos rituais, fazeres cotidianos e narrativas orais. Esses saberes, imortalizados na memória coletiva dos povos, precisam adentrar a sociedade envolvente como parte de um movimento de resistência e afirmação identitária.

Conforme Porto (2025),

O Brasil está cheio de descendentes indígenas que perderam completamente o vínculo com sua ancestralidade. A retomada étnica tem a ver com o reconhecimento desse vínculo e é uma recusa ao apagamento da memória. É entender que temos uma memória mais longa, mais rica e mais profunda do que aquela imposta pela colonização. Nossa história, nós que também tivemos ancestrais indígenas, também não começa 525 anos atrás. Ela tem mais de 10 mil anos e sofre uma violência brutal há 525 anos. Precisamos responder a essa violência coletivamente. A retomada étnica só faz sentido enquanto posição política e projeto social e ecológico coletivos. Além disso, sem ligação com as retomadas territoriais pelos povos indígenas, a retomada étnica corre o risco de perder sua radicalidade política e se tornar um projeto sem materialidade que o sustente (Porto, 2025, *online*).

Aprofundar o debate sobre ancestralidade torna-se, portanto, uma urgência. É preciso romper com a ideia de que a ancestralidade se refere apenas a um passado distante e reconhecer seu vínculo com o presente e com o futuro. Trabalhar a história e a cultura indígena pressupõe destacar a oralidade — elemento indissociável da vida nas comunidades — e compreender sua importância como forma de transmissão de saberes em povos ágrafos, que não utilizavam a escrita, mas mantinham sua história e seus conhecimentos vivos por meio de práticas cotidianas e rituais narrados oralmente. Assim, é possível relacionar essas práticas com as diversas temporalidades que constituem a ancestralidade de cada povo.

Essa temática provoca a escola a refletir sobre as diversas leituras possíveis acerca da concepção de modernidade. Vários autores e pesquisadores têm se debruçado sobre essa questão e seus desdobramentos em diferentes partes do mundo, rompendo com a visão europeizada que impôs uma leitura da modernidade associada à supremacia e conquista imperialista da Europa, especialmente nas Américas, África e Ásia. Atualmente, há diversas reflexões críticas sobre o surgimento da modernidade, com foco na Europa. Esses estudos se posicionam no campo contra-hegemônico e dialogam com as visões dos povos asiáticos, africanos e latino-americanos sobre diversos aspectos internos de suas culturas e externos, especialmente as conexões interregionais e a resistência à dominação europeia.

Sob o tema *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*, a abordagem se relaciona com a formação da América Latina e propõe um debate sobre a história indígena, tendo como objeto de conhecimento: “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” (Bahia, 2020, p. 439-440). O objetivo é desenvolver as seguintes habilidades: *i*) descrever as formas de organização das sociedades americanas na época da conquista, visando à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências; *ii*) diferenciar os conceitos de conquista e colonização; *iii*) analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias; e *iv*) identificar as formas de resistência.

Consideramos que refletir sobre as formas de organização societárias dos povos indígenas, confrontando com as novas estruturas criadas com o processo de ocupação e colonização territorial enseja formar visões sobre o estranhamento do encontro de formações sociais tão distintas, assim como possibilita verificar as mediações que fizeram a manutenção de processos de dominação por muito tempo na história brasileira e latino-americana.

Ainda na mesma linha de abordagem ampliada mas, tendo como objeto de conhecimento “a estruturação dos vice-reinos nas Américas, resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”, o ensino da temática indígena buscará desenvolver entre os alunos as seguintes habilidades: “Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial; discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente; Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática); Analisar a diversidade étnico-racial e étnico-cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia); e caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico e o modo de produção agrário implantado na Bahia” (Bahia, 2020 p. 439).

Os objetos de conhecimento mencionados acima permitirão o aprofundamento do debate sobre a generalização e o etnocídio como problemas nas abordagens sobre os povos originários. A generalização homogeneizadora parte da premissa de que todos os indígenas são iguais e falam Tupi, excluindo toda a pluralidade étnica, cultural e linguística, considerando que no Brasil existem 305 povos indígenas falantes de mais de 270 línguas distintas. O etnocídio, termo aplicado à destruição das culturas e saberes indígenas, também é aqui entendido como a desconsideração da multiplicidade de povos indígenas existentes no Brasil e no mundo, reunindo todos sob o termo genérico “índios”.

A temática que envolve a utilização dos indígenas no trabalho compulsório no Brasil possibilita a reflexão sobre a produção e acumulação de excedentes, o surgimento de cidades e vilas que ocuparam o espaço das antigas aldeias, as contradições com as diversas formas de trabalho e produção na história brasileira e o papel da igreja como mediadora das relações entre colonos e indígenas. Os objetos de conhecimento elencados nesta Unidade Temática (UT) também discutem a formação da sociedade pluriétnica que é o Brasil, permitindo que o professor trabalhe dentro de uma concepção antirracista e relacione essas situações com as formas de trabalho que ainda afetam os indígenas nos dias de hoje.

No 8º ano, o documento curricular indica discutir “Os processos de independência das Américas”, com o objeto de conhecimento “Os caminhos até a independência do Brasil”, visando ao desenvolvimento das habilidades de: “Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti” (Bahia, 2020, p. 441). Compreendemos que a inclusão desse conteúdo representa uma mudança significativa em relação às abordagens temporais realizadas até então na Educação Básica sobre a história indígena, que estava muito centrada no período colonial. Em relação ao processo que resultou na independência política do Brasil em relação a Portugal, pouco se sabe sobre a participação indígena nesse episódio da história nacional.

Ainda nesse ano letivo, o componente curricular de História propõe o objeto de conhecimento que discute a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a condição dos egressos da escravidão, com o objetivo de desenvolver a habilidade de: “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências em forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (Bahia, 2020, p. 442). “O Brasil no século XIX” traz o objeto de conhecimento “Políticas de extermínio do indígena durante o Império”, cuja habilidade a ser desenvolvida é: “Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império” (Bahia, 2020, p. 443).

O modo de produção escravista está no objeto de conhecimento “O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial” (Bahia, 2020 p. 443) trazendo um importante debate sobre a questão da escravidão. Na proposta informada no organizador curricular, não fica claro se tratará também sobre a escravidão indígena, bastante invisibilizada na historiografia do século XIX, possivelmente devido ao fim formal da escravidão indígena ainda no Brasil-Colônia, que aconteceu após as reformas pombalinas e outras legislações do século XVIII. Atualmente, existem diversos estudos sobre a permanência da exploração compulsória da mão-de-obra indígena, em territórios afastados dos grandes centros nos séculos XIX e XX.

Também no 8º ano o aluno tem possibilidades de refletir como elaborou e se estruturou na história o racismo e a construção de estereótipos, de supremacismos e xenofobismo entre outras manifestações. A unidade temática “Configurações do século XIX” terá os seguintes objetos de conhecimento: “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”. “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas, as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”. “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória”, tendo como habilidade a ser

desenvolvida pelos estudantes a de “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas” (Bahia, 2020 p. 443).

No 9º e último ano do Ensino Fundamental, o currículo Bahia apresenta, na primeira unidade temática, “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, tendo como objeto de conhecimento “a questão indígena durante a República (até 1964)”, e requer do aluno, ao final da unidade, 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, através do desenvolvimento da habilidade de “Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações” (Bahia, 2020 p. 444-445).

A segunda unidade temática discutirá a *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*, tendo como objetos de conhecimento: “As questões indígena, negra e a ditadura” e requerem do aluno a habilidade de “Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (Bahia, 2020, p. 445).

O tema da Ditadura Civil-Militar, presente nesta unidade, oferece uma oportunidade para que o professor conecte as atuais mobilizações indígenas com os resultados da política indigenista marcada pela violência contra as comunidades indígenas. Esta política estava fundamentada no projeto dos militares de incorporação do campo ao projeto de modernização conservadora, em benefício de grandes conglomerados e proprietários rurais.

Coerentes com a ideologia militar, os governantes adotaram uma perspectiva integracionista e assimilacionista, na qual a diversidade étnica e ideológica era vista como um obstáculo para a construção de um Estado e uma Nação fortes. Na política indigenista dos militares, tinha-se um claro projeto de erradicar os "diferentes", considerados como “quistos étnicos e raciais”. Esse pensamento não estava apenas presente no imaginário e nas práticas militares, mas também era subjacente à elite econômica e política.

A serviço do grande capital nacional e internacional, a ditadura militar via os povos indígenas como um obstáculo ao desenvolvimento, como um perigo para a segurança nacional e para a soberania do país, sendo considerados inimigos a serem subjugados ou eliminados. Suas economias de reciprocidade e a utilização coletiva das terras representavam um permanente questionamento ao sistema capitalista, ansioso por ocupar e expandir sobre os territórios indígenas.

Entre outras iniciativas, um exemplo foi o projeto da “Emancipação”, proposto pelo ministro do Interior, Rangel Reis, que, contrariando o que determinava o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de dezembro de 1973), sugeria que os povos indígenas “aculturados” deixassem de ser indígenas e que os “selváticos” teriam um prazo de 20 anos para serem integrados à sociedade nacional. De acordo com o projeto, 80% dos aproximadamente 100.000 indígenas seriam assimilados, restando apenas 20.000 para serem integrados. A coordenação do CIMI condenou essa iniciativa, observando o verdadeiro objetivo por trás dela. Rejeitado pelo movimento indígena e seus aliados em dezembro de 1978, esse projeto foi “enterrado”, marcando uma derrota para a ditadura militar, que enfrentava uma grave crise naquela conjuntura (Brighenti, Heck, 2021).

Também muito importante trazer ao debate o processo que gerou o fim do antigo SPI e a criação da FUNAI, após a CPI do Relatório Figueredo em 1968:

Os resultados concretos do Relatório Figueiredo e da CPI foram pífios, mas os ganhos políticos para os militares no poder foram extraordinários. Extinguiram o SPI e criaram uma Fundação (Fundação Nacional do Índio – Funai) para “cuidar do índio”. Quiseram fazer crer que estava resolvido o “problema do índio” quando, na verdade, o problema estava no Estado. A Fundação se encaixava perfeitamente na “modernização” que desejava o governo. Gozava de mais flexibilidade para explorar os recursos naturais e fazer a gestão administrativa das terras indígenas (Brighenti; Heck, 2021, p. 15).

Ainda nessa unidade temática, o DCRB, no componente curricular de História, propõe como objeto de conhecimento “o processo de redemocratização”, interligado à Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros e jovens), assim como a história recente do Brasil, baseada nas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989, em comparação com os dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil, assim como as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas, o Brasil e suas relações internacionais na era da globalização são tratados no desenvolvimento das seguintes habilidades: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo”, e também: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres – com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Bahia, 2020, p. 446).

A *História recente* é a última unidade temática do 9º ano do Ensino Fundamental, e, dentre os objetos do conhecimento, se relacionou com a temática indígena, por meio das

“pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional”, buscando desenvolver a habilidade de “identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (Bahia, 2020, p. 447).

O objeto de conhecimento sobre as pautas indígenas na atualidade possibilita a abordagem de uma temática que o professor de História, juntamente com o de Geografia, poderá desenvolver que é a que se refere aos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização relacionados aos povos indígenas marcados por diversas maneiras de resistências e reexistências.

Desterritorialização e reterritorialização são conceitos filosóficos que se referem à relação entre as pessoas e o território, podendo significar, por exemplo, que um povo ou uma pessoa é retirado do seu território, podendo sofrer um processo de aculturação no caso da desterritorialização e no caso de reterritorialização pode significar o processo de criação de novas identidades e conexões com um novo território são conceitos teorizados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), na obra “Capitalismo e esquizofrenia”.

[...] nos processos de desterritorialização/ reterritorialização, estão imbricadas as dimensões política e cultural. Um processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material, político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração. Também os indivíduos, classes e grupos sociais incorporam sempre, embora em diferentes níveis e escalas, perspectivas desterritorializadas/desterritorializantes (Haesbaert, 2003, p. 181).

“Reconhecimento dos povos ressurgidos e seus territórios” essa era uma das reivindicações presentes no documento final da Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil realizado na Bahia no dia 21 de abril de 2000, data marcada pelo início da invasão portuguesa.

A luta do movimento indígena no Brasil parte das reivindicações pela reconquista de suas terras, que foram e continuam sendo usurpadas desde a invasão dos europeus até o presente momento, por meio de ações de grilagem e violência cometidas pelos agentes do capitalismo rural, como grandes latifundiários, fazendeiros e corporações privadas em todo o Brasil.

O processo de territorialização ocorre quando uma sociedade ocupa uma porção do espaço, delimitando-o por meio de seus usos conforme sua cultura e tradição, resultando na territorialidade, que é uma identidade criada a partir da relação recíproca entre as formas de uso cultural de um povo e seu território. As práticas de caça, pesca, coleta, cultivo e o modo de

vida, bem como a organização sociocultural, estão intrinsecamente relacionados à cultura e à maneira como um povo usa e ocupa o território (Faria, 2003).

Os povos indígenas passaram por processos de desterritorialização quando foram expropriados de suas terras e forçados a se integrar à sociedade nacional sob outras denominações identitárias, em função da discriminação e marginalização que sofreram, ou porque suas identidades como povos originários lhes foram negadas. Muitos se assumiram como ribeirinhos, lavradores ou caboclos, para diminuir a discriminação. Por isso, tiveram que se reterritorializar, seja ocupando outras terras e territórios, seja permanecendo nas suas, confinados a terrenos ou lotes, o que possibilitou o surgimento de novas territorialidades, mas sempre sustentadas em suas culturas.

É desse processo que a condição indígena foi se modificando para sobreviver:

Afastados de um destino coletivo, trilhando trajetórias individuais para escapar aos estigmas e para se fazer passar por brancos, os descendentes de indígenas tenderam a escamotear suas tradições culturais e a abandonar sua língua, seja reduzindo o étnico à dimensão familiar e vivenciando um forte conflito entre esfera doméstica e esferas públicas, seja fragmentando-o ainda mais e, por meio de casamentos interétnicos, limitando-o à memória de alguns ascendentes. O resultado desse processo foi sempre a invisibilização da presença indígena dentro dos espaços da sociedade nacional (Oliveira, 2016. p. 272).

Atualmente, os processos de luta pela retomada das terras ancestrais e originárias dos povos indígenas estão em curso, evidenciando a relevância de debater a história do tempo presente indígena, relacionando-a aos dispositivos legais que sustentam as agências e reivindicações, assim como desvelando os interesses de fazendeiros, governos e corporações que, em associação, dificultam a realização desses direitos, utilizando medidas artificialmente engendradas, como o marco temporal, por exemplo.

A inserção, no currículo de história, de um objeto de conhecimento que favoreça a reflexão e o debate sobre as questões indígenas atuais torna-se um instrumento importante para desfazer construções marcadas pelo preconceito, violência e xenofobismo que marcaram os últimos quatro anos da presidência da República do Brasil, conduzida por forças político-ideológicas identificadas com o conservadorismo e a extrema direita.

Essa temática ocupa um espaço em um cenário de transição entre um governo de viés democrático e os resquícios do governo conservador anterior, com um projeto de poder apoiado por militares, fundamentalistas e setores econômicos como o agronegócio, que impactou profundamente os indígenas, por meio do marco temporal e de violências cometidas contra diversos povos, especialmente os yanomamis; da paralisação dos processos de demarcação das

terras indígenas, que são direitos constitucionais conquistados por meio de muita mobilização e conflitos; e de outras violências, tanto físicas quanto simbólicas. Essa temática, em sala de aula, provoca um debate de grande significância para os conflitos e lutas do presente relacionados aos povos indígenas.

Na etapa do Ensino Médio, a História como Componente Curricular aparece no DCRB a partir da página 181. No texto, a apresentação do componente os autores discutem algumas temáticas da História, como a evolução e a fase atual do capitalismo, as mudanças socioambientais e o escravismo, aspectos da formação histórica do estado da Bahia e cita diversos historiadores e correntes historiográficas: E.P Thompson e Jim Sharpe, João José Reis, Marc Bloch, Escola dos Annales, História Vista de Baixo, História Nova e a Pedagogia histórico-crítica.

Também, no mesmo texto introdutório, indica-se a possibilidade de abarcar algum processo histórico de cada macrorregião da Bahia, podendo o professor trabalhá-los na totalidade ou selecionar os mais relevantes para sua realidade, ou mesmo aprofundar sua própria História regional. Consideramos, assim, essa flexibilidade no currículo essencial para a realização de abordagens sobre a história local, especialmente dada a história indígena baiana, que é pouco tratada na sala de aula. Se posiciona, assim, sobre a concepção da história a ser trabalhada na orientação curricular, ao lembrar de Paulo Freire como o patrono da educação brasileira, e que a educação deve ter papel transformador da realidade do oprimido (Bahia, 2022).

No entanto, chama a atenção para que na defesa “dos de baixo” não se deva reproduzir o senso comum difundido pelas elites, que tendem a tratá-los como inferiores, sem cultura, ou meros objetos. Recorre, nesse sentido ao historiador baiano João Reis (1989), especialista no debate sobre a escravidão, que mostra em suas pesquisas que o escravizado é um sujeito histórico, possuidor da capacidade de analisar sua realidade e optar conscientemente entre o conflito com o sistema ou a negociação de condições mais favoráveis diante da impossibilidade de reverter o jogo. Também a autores reconhecidos pela concepção de uma história “vista de baixo”, principalmente dos estudos de E. P. Thompson, que mostra o potencial transformador dos oprimidos ou dos “de baixo”.

A corrente historiográfica advinda das discussões da Escola dos Annales também é referenciada no DCRB, especificamente a História das Mentalidades que tem Marc Bloch, como um dos precursores. No texto do DCRB o documento assim se posiciona sobre os Annales afirmando que a corrente

Traz discussões interessantes para analisar os processos históricos elencados acima, pois essa perspectiva aponta os equívocos de se reproduzir o senso comum difundido pelas elites, que circula e é amplamente reproduzido pela sociedade, de que os homens e mulheres mais pobres, trabalhadores/as tanto do campo quanto da cidade são inferiores, sem cultura ou meros objetos (Bahia, 2022, p. 183).

A citação de teóricos vinculados à escola dos Annales demonstra, mais uma vez, o quão amplo, diverso e, por vezes, contraditório é o conjunto de escolhas feitas pelos elaboradores da proposta curricular na conformação do texto aprovado. Um exemplo claro é o equívoco de situar E.P. Thompson entre os teóricos dessa corrente historiográfica.

Assim como ocorre na definição das teorias do campo do currículo, o DCRB, no componente curricular de História, orienta-se por diversas correntes historiográficas, com diferentes matizes e abordagens. No texto-síntese da disciplina, são citados autores como E.P. Thompson, Jim Sharpe, Marc Bloch, Paulo Freire e João José Reis, o que evidencia uma composição teórica heterogênea, resultando em uma formulação curricular de caráter amplo e diverso, tanto no desenho curricular quanto na definição dos objetos de conhecimento da área de História.

A presença de referenciais de correntes historiográficas diferentes e, por vezes, conflitantes, pode ter implicações significativas no planejamento do professor. Por um lado, contribui para o enriquecimento teórico ao incluir perspectivas diversas, ampliando o debate, evitando visões unilaterais e promovendo uma formação crítica, com pluralidade de ideias e estímulo ao pensamento reflexivo. Por outro lado, pode gerar desafios, como a falta de coerência teórica no documento, que pode parecer fragmentado ou contraditório, dificultando sua aplicação prática – especialmente na avaliação, quando não há critérios claros para lidar com essas divergências. Isso pode causar insegurança e confusão no momento de o professor elaborar seu planejamento e escolher abordagens para determinados objetos de conhecimento.

Na primeira série do Ensino Médio, a história indígena está contemplada no objeto de conhecimento: “Povos originários situados no Brasil e na América”. A temática indígena também aparece em outras disciplinas, como em Sociologia, com o objeto “A Bahia e as suas culturas: organizações simbólicas e materiais dos povos originários e africanos e afro-brasileiros”; e em Filosofia, com “Do entendimento de mundo em culturas distintas: do Oriente às comunidades indígenas originárias” (Bahia, 2022, p. 260).

Na segunda série, os povos originários aparecem nos seguintes objetos de conhecimento: em História, “A força de trabalho escravo no Brasil Colonial: indígenas e africanos; tipos de trabalho; violência na relação com os senhores”; e, em Geografia: “Bahia: Espaço geográfico x Populações Quilombolas, Indígenas e Sertanejas” (Bahia, 2022).

Já na terceira série do Ensino Médio, a presença indígena está contemplada na disciplina de Sociologia por meio de dois objetos de conhecimento: “Indicadores socioeconômicos: conceito, aplicação e análise: populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e demais minorias” e “Práticas sustentáveis e os povos originários” (Bahia, 2022).

Uma das ementas dos componentes curriculares da 1ª série de tempo parcial foi dedicada às questões étnico-raciais, sob o título “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira”, com duração de 80 horas, contemplando os seguintes objetos de aprendizagem: Ancestralidade brasileira; As etnias dos povos originários antes do Brasil Colônia – culturas, línguas, arte, sistemas de crenças e medicinas indígenas; Como se deu a ocupação portuguesa no Brasil; Estratégias de resistência dos indo-afro-brasileiros – alforria x liberdade, quilombos, irmandades, rebeliões, lutas, greves; Heróis e heroínas brasileiros/as; O papel dos/as negros/as e indígenas nos projetos de nação do Brasil Império; A questão indígena no início da República; Eugenia brasileira; O mito da democracia racial em Gilberto Freyre; Massacres indígenas na Ditadura Militar; Influência indígena na Constituição de 1988; Racismo estrutural; Políticas de reparação; Movimento de retomada das terras indígenas; Processo de demarcação de terras indígenas e quilombolas (Bahia, 2022).

A temática indígena se dará no componente *História dos meus ancestrais*, que examina a relação desigual no Brasil em várias práticas culturais, saberes e ofícios, que foram silenciados, marginalizados e estereotipados. Verificará a compreensão sobre as relações sociais, econômicas e de poder entre europeus, africanos e povos originários durante o processo de colonização do Brasil e na formação do Estado brasileiro. Antropologia das sociedades indígenas. Cosmogonias indígenas e suas concepções de mundo e do viver: construção da cultura e do mundo simbólico. O que, assim, é ser indígena hoje (Bahia, 2022).

Os povos indígenas também serão abordados com o componente *Literatura Dos Meus Ancestrais*. Estudo crítico sobre a constituição da literatura africana, afrodescendente, brasileira, indígena e sua relação com fenômenos histórico-culturais que priorizam a problemática étnico-racial e indígena como elemento constitutivo da identidade baiana. Abordagem de obras voltadas para o universo juvenil produzidas por escritores/as negros/as e indígenas, bem como obras que problematizam a representação e o lugar social do negro e do indígena no Brasil. Estudo das raízes brasileiras que têm origem africana e indígena. Modos de ser, de viver, de sobreviver, de organização das lutas. Marcas das culturas africana e indígena, que constituem o cotidiano do afrobaiano e indígena. Saberes que não são validados e excluem o conhecimento de africanidades e da cultura indígena.

Ainda no componente obrigatório “Histórias dos Meus Ancestrais” o DCRB trabalha a temática indígena nos seguintes objetos de conhecimento: *i)* Cosmogonias indígenas e suas concepções de mundo e do viver: construção da cultura e do mundo simbólico; *ii)* O que é ser indígena hoje; *iii)* Indígenas na atualidade: Ailton Krenak, Daniel Munduruku; *iv)* Assimilações, apropriações ou transmutações culturais (Bahia, 2022).

Além dos componentes curriculares, fazem parte da organização do DCRB para o Ensino Médio a organização de cinco eixos estruturantes: “Educação Antirracista, Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira; Educação na Diversidade e para a Diversidade; Educação e Direitos Humanos; Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura: As Diretrizes Nacionais para o Currículo do Ensino Médio Brasileiro; e Territorialidade” (Bahia, 2022 p. 35)

Os eixos são considerados pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das Instituições de Ensino de Educação Básica, públicas e privadas, da Bahia. As temáticas dos Eixos devem estar presentes nas práticas docentes e nas relações interpessoais dos componentes da comunidade escolar, a partir de uma proposta política e pedagógica, trazendo a apropriação dos conhecimentos científicos como principal referência para a compreensão histórica dos fenômenos sociais, objetivando a superação dos fenômenos violentos, excludentes e discriminatórios (Bahia, 2022).

No *Eixo Estruturante Educação na Diversidade e para a Diversidade*, a temática indígena se relaciona, de forma integrada, com a preocupação do estado em promover aspectos identitários dos municípios que integram os Territórios de Identidade do estado, “suas características geoambientais e socioambientais, bem como com a sociedade, a história, a cultura, a economia” (Bahia, 2022 p. 35), tendo a escola a missão de preservar as “histórias, memórias e identidades da história local nas diferentes temporalidades” (Bahia, 2022 p. 36), em que tais memórias e identidades locais podem ser contextualizadas para aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

As diretrizes apresentadas neste eixo mostram que as políticas públicas implementadas no Estado da Bahia devem promover a construção de uma escola mais plural. O eixo possibilita o debate de questões que envolvem a diversidade e os direitos humanos, como as relações étnico-raciais, as diversidades religiosas – em especial, as oriundas de matriz africanas e afro-brasileiras –, dos povos indígenas, dos povos ciganos, das pessoas com deficiências (PCD), as identidades de gênero e sexualidades, bem como o enfrentamento a todas as formas de violência e de discriminação a todos os grupos sociais, considerados minoritários. Faz-se necessário considerar a história da ancestralidade africana e indígena, evidenciando as contribuições desses povos nos mais diversos campos do conhecimento e do saber, suas estratégias de

resistência e todas as conquistas realizadas, ao longo do processo de construção do país (Bahia, 2022).

O *Eixo Estruturante Educação e Direitos Humanos* destaca o combate às desigualdades sociais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), em sua Agenda 2030: Educação de Qualidade convocando ao compromisso de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015), para todas as pessoas. Não cita, assim, questões indígenas (Bahia, 2022 p. 42).

O *Eixo Estruturante Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura: As Diretrizes Nacionais Para o Currículo Do Ensino Médio Brasileiro* é centrado no debate sobre o mundo do trabalho e a superação desse nos moldes existentes na sociedade capitalista. Nesse eixo, a organização do currículo, do prescritivo ao vivencial, a partir da centralidade da categoria trabalho e a formação da classe pretende desvelar o que está por trás das engrenagens que estruturam a sociedade capitalista de consumo, seus matizes e estratégias de permanência no poder. Não trabalha a questão indígena relacionada ao trabalho (Bahia, 2022, p. 44).

#### **4.3 Analisando as abordagens da temática indígena no DCRB no ensino fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica da Bahia**

A partir das observações e da leitura analítica do componente curricular de História inserido no DCRB, constatamos que o documento dá amplo espaço à valorização dos saberes e dos sujeitos. Contudo, mantém sua arquitetura curricular ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades em conformidade com a BNCC, o que revela uma orientação educacional voltada à formação para o mercado de trabalho. Assim, compreendemos que o DCRB foi elaborado a partir de um amálgama de concepções críticas — notadamente da teoria histórico-crítica, dos estudos culturais e do multiculturalismo de viés crítico —, articuladas a uma estrutura curricular presente nas políticas educacionais mais recentes, especialmente as formuladas sob a égide da BNCC. Tais políticas, em grande medida, foram moldadas por exigências políticas e econômicas do mercado, embora tenham sofrido modificações parciais no atual governo, liderado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em resposta às pressões dos movimentos docentes e discentes brasileiros.

Destacamos, ainda, um aspecto que integra o debate historiográfico em curso, especialmente no que se refere ao enfrentamento contra-hegemônico ao eurocentrismo, que por

muito tempo dominou as abordagens da história do mundo ocidental. A temporalidade praticada nos currículos e nos planos de aula permanece, majoritariamente, orientada por um modelo linear de ordenação cronológica e por uma divisão quadripartida da história (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

Seguindo a BNCC, que estabelece como ponto de partida a identificação dos eventos considerados centrais na história do Ocidente, o DCRB estrutura sua proposta curricular de História também com base na ordenação cronológica e na divisão quadripartida. Entretanto, amplia as abordagens sobre o Brasil e a África, especialmente por meio de objetos de conhecimento relacionados às relações étnico-raciais. Ainda assim, a concepção de modernidade oriunda da Europa permanece como referência predominante na proposta curricular.

Essa perspectiva se evidencia, sobretudo, na organização dos conteúdos destinados ao 6º e ao 7º ano do Ensino Fundamental, que contemplam de forma linear a Antiguidade Clássica – centrada na Grécia e em Roma –, o período medieval e seus desdobramentos, o surgimento da modernidade europeia e suas implicações religiosas, culturais e econômicas, finalizando com as revoluções dos séculos XVIII e XIX e a consolidação do capitalismo, sempre tendo a Europa como eixo central. A novidade, no entanto, é a presença significativa de conteúdos sobre a África e, em menor medida, sobre a Ásia, o que representa um contraponto, ainda que tímido, à centralidade do mundo europeu.

Uma temática que não identificamos como prioritária entre os objetos de conhecimento indicados no Currículo da Bahia é a questão do trabalho indígena — um elemento fundamental na definição das relações de produção no Brasil colonial. Apesar do fim formal da escravização indígena, esse tipo de exploração persistiu sob diversas formas durante os períodos imperial e republicano, gerando perseguições, deslocamentos forçados e conflitos de toda ordem entre os povos indígenas e os invasores europeus, posteriormente convertidos em colonos no Brasil. Ao longo do tempo, essa realidade se cristalizou em um constructo ideológico que associava os indígenas à indolência e à preguiça. Enfrentar esse discurso no espaço escolar é essencial, assim como aprofundar o estudo das formas de organização do trabalho entre os povos indígenas, tanto antes quanto após a conquista territorial europeia.

É fundamental ressaltar que as formas de trabalho nas comunidades indígenas diferem radicalmente daquelas praticadas sob o modo de produção capitalista, caracterizado por relações marcadas pelo antagonismo entre quem trabalha e quem se apropria do produto do trabalho. Essa diferença não reside no tipo de técnica ou tecnologia empregada, no tempo dispendido para a produção ou na satisfação resultante do ato de trabalhar. O que distingue, de

fato, é a finalidade do trabalho e a forma de apropriação de seus resultados. O sentido solidário e coletivista do trabalho indígena não guarda semelhança com a lógica da acumulação individual, marca essencial das relações de produção capitalistas.

Esse contraste foi analisado por Pierre Clastres, que escreve:

Existe aí um preconceito tenaz, curiosamente coextensivo à ideia contraditória e não menos corrente de que o selvagem é preguiçoso. Se em nossa linguagem popular diz-se: ‘trabalhar como um negro’, na América do Sul, por outro lado, diz-se ‘vagabundo com um índio’. Então, das duas uma: ou o homem das sociedades primitivas, americanas e outras vive em economia de subsistência e passa quase todo o tempo à procura de alimento, ou não vive em economia de subsistência e pode, portanto, se proporcionar lazeres prolongados fumando em sua rede. Isso chocou claramente os primeiros observadores europeus dos índios do Brasil. Grande era sua reprovação ao constatarem que latagões cheios de saúde preferiam se empetecar, como mulheres, de pinturas e plumas, em vez de regarem com suor as suas áreas cultivadas. Tratava-se, portanto, de povos que ignoravam deliberadamente que é preciso ganhar o pão com o suor do próprio rosto. Isso era demais e não durou muito: rapidamente se puseram os índios para trabalhar, e eles começaram a morrer. Dois axiomas, com efeito, parecem guiar a marcha da civilização ocidental, desde a sua aurora: o primeiro estabelece que a verdadeira sociedade se desenvolve sob a sombra protetora do Estado; o segundo enuncia um imperativo categórico: é necessário trabalhar. Os índios, efetivamente, só dedicavam pouco tempo àquilo a que damos o nome de trabalho. E apesar disso não morriam de fome. Os cronistas da época são unânimes em descrever a bela aparência dos adultos, a boa saúde das numerosas crianças, a abundância e variedade de recursos alimentares (Clastres, 1988, p. 134).

A centralidade do trabalho como determinante das relações sociais de produção estruturadas durante a formação colonial brasileira, no que diz respeito à história indígena, foi amplamente analisada por John Monteiro na obra *Os Negros da Terra*. O autor critica o fato de que as principais abordagens sobre o período colonial permanecem submetidas a um quadro teórico que reduz a organização do trabalho à lógica do capitalismo comercial:

A imensa bibliografia sobre a formação da sociedade e economia coloniais tem dedicado pouca atenção ao trabalho indígena. Nesta perspectiva, o índio – quando mencionado –, desempenha um papel apenas secundário e efêmero, ocupando a antessala de um edifício maior onde reside a escravidão africana (Monteiro *in* Grupioni, 1994, p. 54).

Para Monteiro (*in* Grupioni, 1994), a dimensão e o significado do trabalho indígena extrapolavam a lógica estritamente comercial, influenciando de forma profunda todos os aspectos da formação da sociedade e da economia brasileiras em seus dois primeiros séculos. O trabalho indígena confundia-se, de modo essencial, com os processos de integração, exploração e destruição das populações originárias, frequentemente deslocadas forçadamente de suas regiões.

Outro aspecto essencial na discussão sobre a utilização da mão de obra indígena na conquista do território brasileiro diz respeito às áreas destinadas ao desenvolvimento de atividades produtivas, especialmente voltadas à exportação, e ao comportamento atribuído aos indígenas, classificados como “mansos” ou “bravios”. Paraíso (1994) observa:

[...] o índio podia ser visto como participante na construção da sociedade e do sistema produtivo nas áreas em que as relações de alianças predominavam; como trabalhador, nas regiões em que se processava a implantação de atividades produtivas voltadas para exportação, o que pressupunha relações de dominação mais eficientes no tocante à exploração do trabalho indígena; como povoador nas áreas de fronteira e como pagão, elemento constitutivo da natureza, quando vistos pela ética dos missionários (Paraíso, 1994, p. 181).

Na proposta curricular da Bahia, o tema do trabalho indígena aparece apenas de forma secundária, inserido na unidade temática “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”. O documento define, como habilidade a ser desenvolvida, a seguinte: “Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente” (Bahia, 2022). Considerando que os próprios elaboradores do DCRB afirmam que a proposta curricular está fundamentada na pedagogia histórico-crítica, corrente teórica que tem o trabalho como eixo estruturante do currículo, identificamos aqui uma contradição significativa: o trabalho indígena, embora historicamente central, permanece com pouca visibilidade na proposta pedagógica.

Ressaltamos, ainda, que existia uma perspectiva indígena a respeito do trabalho radicalmente distinta daquela presente na sociedade marcada pela exploração, fundada pelos invasores europeus a partir de 1500. As novas relações sociais de produção impostas caracterizavam-se pela apropriação dos resultados do trabalho por poucos indivíduos pertencentes às classes dominantes coloniais. Isso contrastava com o que existia nas sociedades indígenas, organizadas pela apropriação coletiva do trabalho individual. Numa sociedade indígena não alterada pela convivência com a sociedade não indígena, ninguém se sente explorado em seu trabalho, porque não há situação em que alguém se aproveite do trabalho dos demais. Esse tema precisa ser priorizado tanto na escola indígena quanto na não indígena.

A investigação das formas de trabalho compulsório na Bahia, via de regra, direciona o olhar para o sistema escravista fundado no trabalho forçado da população negra de origem africana convertida em escravizados, esquecendo o quanto foi significativa a exploração do trabalho indígena compulsório na Bahia imperial, mesmo após sua proibição legal. Para viabilizar esse tipo de trabalho, os colonos europeus utilizavam-se de diversos artifícios, como

forçar a Coroa a decretar “guerras justas”, que facilitavam tanto a escravização quanto a dizimação dos povos, como ocorreu com os Botocudos.

Abordar na escola a questão do trabalho indígena na Bahia possibilita articular duas dimensões fundamentais das relações entre povos originários e colonizadores naquele contexto: a exploração da mão de obra estava interligada ao avanço sobre o território indígena. A conquista de terras implicava o confinamento dos povos originários, levando-os a uma condição de desarticulação social, o que os tornava vulneráveis a diversas formas de exploração do seu trabalho.

Esse processo se intensificou especialmente durante o período de crise da mineração e com a implantação de fazendas de gado no sul e extremo sul da Bahia. Povos como os Botocudos, Maxakali, Kamakã e Pataxó, que habitavam essas regiões, ao serem desarticulados, passaram a ser submetidos a diferentes formas de exploração laboral por parte dos colonizadores. Essa perspectiva abre espaço para outros debates, que envolvem práticas variadas de trabalho e uso da terra em diferentes territorialidades baianas.

No currículo proposto no DCRB, também identificamos uma abordagem que contribui para o estudo das relações estabelecidas entre os invasores europeus e os indígenas, indo além dos conflitos armados e das determinações econômicas. Partimos do pressuposto de que a dependência das instituições superestruturais em relação à base econômica garante a existência material da sociedade, mas essa dependência não deve ser compreendida de forma simplista, como um mecanismo automático.

Os portugueses, ao ocuparem o território, vislumbraram grandes possibilidades de ganhos econômicos para sua nação e para os setores dominantes, como a nobreza e a burguesia. Para alcançar tais objetivos, compreenderam que o povoamento e a ocupação real do novo território só seriam possíveis mediante alianças e subordinação cultural dos povos originários.

Ainda que tenha havido o uso da força armada, a realização de diálogos foi viabilizada, sobretudo, pela ação jesuítica, que buscava converter os indígenas à fé cristã. Foi o uso da espada juntamente com o uso da cruz a serviço da ocupação invasora. Assim, o uso da força e da violência foi conjugado com estratégias de mediação, alianças e a disseminação da ideologia cristã.

Por sua vez, os indígenas também lançaram mão de estratégias mediadoras para diminuir os prejuízos causados pela ação dos invasores. A mediação se deu, sobretudo, na adoção parcial dos saberes e costumes europeus, com a manutenção das práticas culturais e dos saberes cotidianos e ancestrais. Dessa forma, indígenas e europeus acabaram por estabelecer entre si múltiplas interações, cujas consequências, ainda que condicionadas pelos interesses

econômicos e de exploração dos colonizadores, foram importantes para a manutenção autônoma das culturas e saberes indígenas (Fanelli, 2021).

Atualmente, os povos indígenas têm a interculturalidade integrada às suas práticas e modos de vida, sendo essa uma dimensão essencial da formação escolar indígena, inclusive adotada por movimentos sociais. A interculturalidade constitui, assim, uma marca singular desses povos, representando sua capacidade de mediação em um momento histórico em que o capitalismo globalizado padroniza pensamentos, saberes e formas de vida. Como afirma Canclini (2015):

Não é pouca coisa esse patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão global do capitalismo busca uniformizar o design de tantos produtos e subordinar os diferentes a padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só imaginar com seu cinema e sua televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil (Canclini, 2015, p. 33).

Essa interculturalidade se expressa, sobretudo, quando observamos como os novos movimentos sociais, especialmente o movimento indígena, estruturaram suas estratégias de luta com base no direito à alteridade e nas formas de diálogo possíveis com o outro, o que decorre de aspectos constitutivos de sua originalidade: trata-se de um movimento étnico, de abrangência nacional e com ressonância internacional (Fanelli, 2021).

Aplicada à educação, a interculturalidade valoriza a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, garantindo, ao mesmo tempo, o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, fundamentais para a participação cidadã. Assim, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades (MEC/SECAD, 2007).

No sistema educacional brasileiro, a inclusão da diversidade cultural é relativamente recente. Apesar da presença marcante de etnias e grupos raciais diversos na sociedade brasileira, as abordagens interculturais começaram a ganhar espaço há pouco mais de vinte anos. O país vivenciou o escravismo colonial e imperial, políticas de branqueamento populacional, inúmeras formas de violência contra negros, indígenas e outras etnias, além de manter persistentes desigualdades sociais e raciais.

Nos últimos anos, tem aumentado a produção de obras com abordagem intercultural na educação, embora ainda haja forte resistência à efetiva incorporação dessas reflexões nas práticas escolares. Esse cenário revela as dificuldades de consolidação da interculturalidade

como direito à diferença no contexto do sistema educacional unificado, resultando em um paradoxo: ao mesmo tempo em que se proclamam os discursos da importância da diversidade e são aprovadas leis como a nº 11.645/2008, tais diretrizes pouco se materializam nas escolas. Como destacam Akkari, Santiago e Marques (2013), esse processo reabre feridas, antagonismos e conflitos históricos que geram temores pela coesão nacional.

No entanto, com os avanços institucionais e políticos dos movimentos negro e indígena, torna-se urgente ancorar o interculturalismo em um pensamento crítico que promova relações interétnicas cotidianas mediadas não apenas pela escola, mas também por toda a sociedade.

No ensino de História, o desafio consiste em superar a tradição da modernidade que buscou instituir e legitimar identidades sociais hegemônicas. Trata-se, portanto, de tornar significativo para os alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e grupos étnicos, religiosos e políticos, desconstruindo falas e concepções discriminatórias, e favorecendo uma compreensão da multiplicidade de experiências históricas vividas com o outro.

É necessário, para tanto, problematizar no ensino de História a interface entre currículo e interculturalidade, focando a história indígena e dialogando com os aportes teóricos da perspectiva intercultural crítica. Isso exige, ainda, estabelecer conexões com a concepção histórico-crítica da educação ao se elaborar um currículo que valorize a diversidade.

Nos debates historiográficos atuais, a concepção de uma cultura indígena fixa e imutável tem sido amplamente criticada. O conceito de aculturação vem sendo substituído por noções como hibridismo cultural, etnogênese que expressam a pluralidade e a singularidade das culturas dos quase trezentos povos indígenas existentes no Brasil. A escola precisa refletir essa realidade e incorporá-la ao seu projeto pedagógico.

É preciso, portanto, experimentar novas didáticas para incorporar efetivamente a interculturalidade à prática escolar. O objetivo de incluir os povos originários e sua história – inclusive a contemporânea – não será alcançado se a cultura indígena continuar sendo abordada por meio de linguagens distantes da vida real desses povos. Por isso, o currículo intercultural deve se afastar de autorias majoritariamente brancas e coloniais, aproximando-se de outras vozes, saberes e sistemas de pensamento.

Estabelecer leituras com textos ameríndios é um desafio que precisa ser superado ao longo do tempo, como parte de um esforço coletivo de resignificação curricular. Romper com o etnocentrismo significa lançar um novo olhar sobre o ensino da história indígena, a partir da interculturalidade. A autora Vera Candau (2009) defende um multiculturalismo aberto e interativo, que valorize os processos de hibridização cultural e reconheça identidades em constante transformação.

Walsh (2009), por sua vez, destaca que, tanto no campo acadêmico quanto no político, a pluralidade cultural tem ganhado centralidade por meio de reformas constitucionais e educacionais, que reconhecem o caráter plural das sociedades. Essas reformas resultam das lutas dos movimentos sociais. Em oposição ao multiculturalismo conservador e essencialista – que naturaliza a diferença e invisibiliza desigualdades – a autora propõe uma interculturalidade crítica, capaz de desafiar os dispositivos de poder que sustentam a exclusão. Trata-se de propor uma contra-hegemonia que supere a subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, como a própria história indígena escolar. Como afirmam Candau e Russo (2010), “a proposta de uma educação intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar”.

Já abordado anteriormente neste trabalho, o multiculturalismo, enquanto corrente no campo curricular, recebeu e continua recebendo muitas críticas, por estar associado ao fortalecimento de um discurso identitário e fragmentário, que enfraquece a crítica às desigualdades e às diferenças de classe presentes no capitalismo. Isso porque essa corrente de pensamento não privilegia o enfoque econômico e produtivo, deixando de considerar os conflitos entre trabalhadores e burguesia. Por essa razão, o multiculturalismo tem sido frequentemente vinculado a posições mais conformistas, apesar de seu posicionamento em defesa das diversidades cultural e étnica. No entanto, é importante destacar que, no interior do multiculturalismo, coexistem múltiplas concepções interpretativas, muitas vezes contraditórias entre si.

Dessa forma, chamamos a atenção para o fato de que a educação intercultural que defendemos deve buscar, justamente, o desenvolvimento de construções interativas e integradoras. A escola não pode se manter alheia à realidade da fragmentação e da divisão social em classes, sob pena de também reproduzir e naturalizar a desigualdade social — aspectos amplamente debatidos nas elaborações teóricas de autores como Apple, Althusser, Giroux, Baudelot e Gintis.

Este trabalho associa-se, portanto, à defesa de uma pedagogia intercultural que, além de reconhecer e promover as culturas subalternizadas e invisibilizadas, impulse também uma análise crítica da totalidade social, desvelando as ideologias hegemônicas que se originam nos interesses do capital e do mercado — e que estão presentes nas políticas curriculares ao redor do mundo.

É fundamental que os conteúdos de conhecimento escolar se tornem ferramentas potentes na desmontagem da lógica excludente e desigual própria do sistema de classes em que

vivemos, contribuindo para o desenvolvimento e exercício consciente de atitudes de reconhecimento, respeito e convivência intercultural.

Não menos importante é o investimento nos processos de representação simbólica, com ações intencionais de construção de novos referenciais, representativos de relações sociais simétricas em todos os níveis da existência.

A tendência apontada por McLaren (2000) caminha no sentido de pensar o multiculturalismo a partir de uma ótica que dialogue com o marxismo, para que a interculturalidade se relacione com os aspectos culturais articulados às questões históricas, políticas e econômicas, numa visão de totalidade que privilegie análises comprometidas com as práticas produtivas, políticas e simbólicas que estruturam o tecido social.

No livro *Multiculturalismo Revolucionário*, o autor Peter McLaren aproxima o multiculturalismo crítico de viés anticapitalista, ao afirmar que o multiculturalismo “não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele” (McLaren, 2000, p. 284).

Essa crítica torna-se ainda mais evidente quando associada a projetos de solidariedade aos povos subalternizados na sociedade, especialmente à medida que o autor explicita diversas contradições sistêmicas resultantes das assimetrias e dos conflitos inerentes à sociedade de classes. McLaren adota, assim, uma perspectiva internacionalista, comprometida com a superação das desigualdades estruturais que atravessam os contextos sociais e educacionais em escala global.

Nas palavras do autor,

O desafio é criar, ao nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não-liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca. Como participantes de tal desafio, tornamo-nos agentes da história, vivendo o compromisso moral com a liberdade e a justiça, mantendo uma lealdade ao domínio revolucionário da possibilidade, sendo verdadeiros com o poder e criando uma voz coletiva a partir do mais longínquo ‘nós’, que uma a todos que sofrem sob o capitalismo, o patriarcado e o racismo por todo o planeta (McLaren, 2000, p. 285).

Contudo, para que a educação intercultural e a interculturalidade sejam efetivamente significativas na desconstrução das imagens estereotipadas, preconceituosas ou até mesmo romantizadas sobre os indígenas, é necessário que as autorias indígenas sejam incorporadas nos materiais didáticos, nos currículos e nas experiências diretas com pessoas e comunidades.

Ao problematizar essa questão, é importante destacar que a interculturalidade é um termo polissêmico. Refletir sobre sua aplicabilidade pode contribuir para que pesquisadores e

educadores se orientem de maneira mais eficaz na elaboração de projetos, currículos e outras iniciativas voltadas para a educação intercultural. A esse respeito, Bartolomeu Meliá, em entrevista concedida à autora Lopes (2016), afirma que:

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir; interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse sentido, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade (Meliá *apud* Lopes, 2016, p. 296).

A mesma autora realizou uma pesquisa por meio de entrevistas com professores da rede pública de ensino da educação básica, em um ambiente híbrido com um público diverso, no Rio de Janeiro, buscando compreender as impressões desses profissionais sobre as culturas ameríndias e a aplicação de projetos de educação intercultural. A pesquisa gerou depoimentos que demonstram distanciamentos e estranhamentos perceptíveis quando se trata do desenvolvimento da temática indígena para populações não indígenas.

Uma professora discorreu sobre materiais didáticos e sobre a Lei nº 11.645 da seguinte maneira:

Os materiais didáticos nós que criamos, produzimos uma pesquisa própria. Os livros que recebemos são bons, mas tem pouca participação indígena. Queríamos algo das próprias comunidades. A questão é que acho complicado o ensino indígena ser uma obrigação, ninguém é obrigado a ensinar nada, ou mesmo aprender nada [sic]. Sabemos que funciona assim. Porém, não posso deixar de entender como esta Lei é importante para chamar atenção para as questões indígenas e africanas. Olha que absurdo! [sic] é preciso que o Estado obrigue a ensinar sobre sociedades que fizeram parte da construção histórica do Brasil. Eu ensino porque quero, porque desconstrói, não porque é obrigatório. Essa desconstrução que as culturas indígenas especialmente causam nos alunos ao ver outros sistemas, meios de comunicação e tecnologia é o que mais me estimula a pesquisar, são formas de linguagem e mundo muito diferentes (professora da rede municipal de ensino. Entrevista concedida à autora em março de 2018) (Lopes, 2019, p. 281).

Notamos, na fala da professora, a busca pela autonomia e pelo fazer próprio, como forma de compensar a “pouca participação indígena” nos livros didáticos. Também é perceptível a assimetria entre o ensinar por obrigação e o ensinar por entender a contribuição que isso traz para a desconstrução do que é imposto, do dominante. Essa desconstrução, como

a professora afirma, coloca em choque mundos diferentes, acordos societários conflitantes e contraditórios, linguagens e formas de comunicação distantes.

Outra professora faz alusão, em sua fala, a diversas narrativas que soam familiares quando dialogamos com pessoas de ascendência indígena, mesmo em locais onde não há mais a presença de comunidades instaladas. As “pegas no laço” podem ser encontradas nas diversas regiões brasileiras. A violência perpetrada pela conquista, expressa nesse depoimento, aproxima o aluno não indígena do debate “real” sobre o ocorrido e sobre o que acontece quando se discute a questão indígena.

Eu não passo dever “adiantado”, peço que perguntem às famílias quem teve avó, bisavô, tataravô indígena que foram “pegas no laço”. Eu tive duas avós pegas no laço e por isso meu traçado indígena na cara [sic]. Nas próprias famílias pelo ato de violência praticado contra mulheres nativas, não precisamos ir muito longe, temos descendentes indígenas e material para trabalhar. Depois eu introduzo a leitura e vou explorando os conhecimentos. [...] Já tive coisas riquíssimas vindo da origem das famílias. Também é muito complicado trazer essa linguagem tão etérea. As crianças e até eu, no início, não entendia muito bem, mundos com duas ou três mães, outras formas de conhecimento que misturam, cruzam, espírito com o conhecimento [sic]. Estamos acostumados a ensinar como folclore, mas não é folclore, é um conhecimento que nossa linguagem não entende, vai além do limite. Por isso busco o intercultural (Professora da Rede Estadual de Ensino. Entrevista concedida à autora em outubro de 2017) (Lopes, 2019 p. 283).

Frente aos depoimentos das professoras e a entrevista, acima observamos o quanto complexa e desafiadora é a adoção de currículos interculturais no sistema de ensino, que vem juntamente com a necessidade de superação de muitos desafios: a formação docente, a implementação dos dispositivos legais que incluíram os saberes indígenas na educação, visibilização de pesquisas que analisam a aplicação da Lei 11.465/2008 para o aprimoramento das reflexões da produção acadêmica sobre a temática, análise e mudanças nas abordagens sobre os indígenas nos livros didáticos, currículos dos cursos de licenciatura que demonstrem a importância da temática indígena no ensino de história, didática do ensino que incentive práticas no sentido da inclusão e da diversidade e a disseminação no seio da sociedade no sentido de incorporar práticas que representem verdadeiramente a pluralidade étnica presente no Brasil.

O conjunto temático do 8º Ano do DCRB contribui significativamente com os debates conceituais mais atualizados relacionados aos indígenas, possibilitando o diálogo com temas como interculturalidade, aculturação, identidade, etnogênese e outros sobre as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas; também trouxeram novos conceitos que passaram a compor o repertório das pedagogias que tem tratado do ensino da história indígena.

Pelo viés da aculturação, em que se defendia que os povos indígenas seriam extintos, parte-se do princípio de que mudanças culturais progressivas os conduziram à perda de identidade étnica. A esse modelo de interpretação chamamos de aculturação, que entendia ser o indígena verdadeiro aquele considerado “puro”, isto é, que recebera pouca influência dos não-indígenas. Pensava-se que a identidade fosse uma condição única, imutável, evidente. A condição de ser indígena seria diferente de tudo, transcendente, que nunca mudará. Se acontecesse alguma mudança deixaria de ser indígena. Então esse ex-indígena era um aculturado, um quase civilizado, um “amansado”. Nessa condição, já no período republicano, ele seria considerado legalmente um isento, inimputável, um não cidadão, como um menor de idade, por exemplo. “Avançando”, seria um assimilado e completamente integrado à nação. Esse era o ideal das elites dirigentes do país no Império e na República, até a Constituição de 1988, quando os indígenas conquistaram o direito de serem cidadãos completos, sendo diferentes.

No Brasil, esse modelo explicativo era abstrato e idealizado, preconizando uma superioridade dos europeus, completamente distante das suas origens do povo brasileiro. A maioria dos seus habitantes não compunha a nação (indígenas e escravos). Não havia cidadãos, mas súditos do imperador. Não existiam valores comuns. A elite vivia num mundo e a população em outro em termos culturais. Foi desse modelo artificial que se fez a relação homogênea entre duas unidades: a elite branca instruída e os indígenas por sua inferioridade tecnológica e cultural condenados a cedo ou tarde assumir a assimilação o que, de fato, não ocorreu, daí o aparecimento de outras chaves explicativas, a exemplo da transculturação, para explicar a formação da nação brasileira e a questões étnico-raciais (Funari; Piñon, 2022).

As raízes do conceito de assimilação são ibéricas e se relaciona com a Reconquista da Espanha pelos cristãos e a expulsão de mouros e judeus, que tiveram que escolher entre a conversão – assimilação ou a saída da Península. Portanto, não é um conceito neutro ou inofensivo. É o apagamento das características próprias de um grupo e a substituição pelas culturas do grupo dominante. Foi sendo sofisticado e substituído pelo de aculturação: mudança de uma cultura inferior para outra superior.

No Brasil, os indígenas resistiram ao modelo de dominação imposto com o objetivo de escravizá-los ou de domesticá-los por meio da assimilação, da aculturação e da mestiçagem por força das armas, da tecnologia, das doenças, das suas próprias guerras. Essa resistência pode ser exemplificada pela duração do uso da língua Tupi, por exemplo. No Brasil, até o século XVIII, a língua geral “tupi, nganthu” era utilizada em vasta área, revelando a ascendência nativa em todos os cantos do continente por processos que as novas abordagens entendem serem

hibridismo, transculturação ou ‘crioulização’ entre grupos humanos. Esses novos modelos interpretativos surgem em contraponto a modelos homogêneos, normativos, autoritários, que entendem o diferente como desvio de comportamento, que deve ser reprimido.

Com a emergência de novos movimentos sociais, como os de mulheres, grupos étnicos diversos, religiosos ou sexuais aumentaram o questionamento da noção de homogeneidade social e as sociedades se identificam mais com modelos heterogêneos, diversificados. As identidades, entre elas as indígenas, passaram a ser consideradas fluidas, em constante mutação e interação umas com as outras (Funari, Piñon, 2022).

O conceito de etnogênese refere-se ao processo de formação de novas identidades étnicas. Essa terminologia é utilizada na descrição da emergência de novos grupos étnicos ou a reinvenção de etnias já reconhecidas. É um fenômeno histórico e social, onde as identidades são construídas e reconstruídas em resposta a diferentes contextos e interações sociais. No caso dos povos indígenas do Nordeste brasileiro, a etnogênese está associada à territorialização e à reconstrução cultural, destacando a importância das demandas políticas e das interações interétnicas na formação dessas novas identidades. É um conceito antropológico que tem se consolidado no diálogo entre antropologia e história

Oliveira (1997) teoriza sobre a etnogênese a partir de três questões,

como ocorreu a formação do objeto de investigação e reflexão intitulado “índios do Nordeste”, [...] Em um segundo movimento discuto conceitos para a análise da etnicidade [...] procuro fornecer uma chave interpretativa para os fatos da chamada “emergência” de novas identidades. Finalmente debato com o americanismo e reflito sobre as perspectivas para o estudo de populações tidas como de pouca distintividade cultural (ou seja, culturalmente “misturadas”) (Oliveira, 1997, p. 48).

Na sua teorização, sugere que alguns conceitos e o seu desenvolvimento, possibilitaram uma maior clareza do conceito de etnogênese aplicado aos indígenas brasileiros. Um desses conceitos é o de mestiçagem estudados por Bernand & Gruzinsky (1992), segundo os autores, os mestiços constituiriam o lado verdadeiramente esquecido da antropologia americanista, cujo maior defeito seria o de operar as suas pesquisas como se existisse uma “clivagem epistemológica entre Índios de um lado e não autóctones do outro” (Bernand; Gruzinsky, 1992, p. apud Oliveira, 1997).

Oliveira (1994) avalia que essa crítica sugere que a antropologia tem negligenciado as complexas interações e misturas culturais que ocorrem em áreas de colonização antiga, como o Nordeste brasileiro. Analisando termos como “novas etnicidades”, “índios emergentes”, “diáspora”, invisibilidade, “acamposenamento/proletarização”, como categorias interpretativas

desses fenômenos que se relacionam com a reterritorialização, Oliveira (1994) aponta para algumas fragilidades nessas terminologias. As “emergências”, “ressurgimentos”, ou “viagens da volta” são designações alternativas, cada uma com suas vantagens e desvantagens, para o que, de forma mais clássica e estabelecida, a antropologia designa por etnogêneses, descrever o aparecimento/reaparecimento de novos grupos étnicos.

No Brasil, os processos de etnogênese de grupos indígenas vem crescendo nos últimos quarenta anos; grupos que por um longo tempo ocultaram as suas identidades (geralmente associados à designação cabocla) têm voltado a afirmar a sua indianidade; a luta desses grupos objetiva o alcance de condições para no sentido de reconstrução de suas sociedades.

Se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, a etnogênese, em oposição a ele, é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos (Arruti, 2021, *online*).<sup>20</sup>

Os processos de etnogênese que resultaram no reconhecimento da condição de indígenas pelo Estado remontam a meados dos anos 1920, quando o órgão indigenista oficial reconheceu os indígenas Carnijó de Águas Bellas (PE), rebatizados como Fulni-ô. Esses grupos foram apresentados como os únicos da região que mantinham sinais distintivos evidentes, como o idioma Iatê (1), rituais proibidos, como o Toré (2), e regras restritivas para casamentos interétnicos. Posteriormente, outros povos foram reconhecidos a partir de três conjuntos:

No primeiro grupo, encontram-se os povos cujas terras foram inundadas nos anos 1940 pela Usina Hidrelétrica de Itaparica, como o Tuxá no vale do São Francisco, que tiveram suas necessidades territoriais parcialmente atendidas durante o reassentamento. O segundo grupo inclui aqueles que não reivindicaram uma originalidade ou distintividade ligada a vínculos territoriais com grupos históricos redescobertos, mas sim uma continuidade genealógica e ritual, como grupos já existentes e plenamente legitimados. O terceiro grupo foi identificado com base nos “índices de indianidade (3)”, entre os quais se destaca o Toré, reconhecido pelo indigenismo oficial como uma dança-religião-ritual-festa indígena (Arruti, 2001/2005).

“Indianidade”, aqui, refere-se a uma forma específica de ser e de se conceber como “índio” no sentido genérico do termo, construída na interação com o órgão tutelar, a partir de uma imagem determinada do que deve ser um “índio”. Assim, a “indianidade” é uma representação e um tipo de comportamento gerado pela interação de povos indígenas com os

<sup>20</sup> Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses_ind%C3%ADgenas) Acesso em: 30 mar. 2025.

aparelhos do Estado e seus procedimentos estandardizados, que impõem um modelo às diversas culturas e organizações sociais, o qual acaba sendo adotado efetivamente por esses povos.

O Toré é uma dança ritualística e cultural de vários povos indígenas do Brasil, sendo uma expressão de resistência e união. A cerimônia envolve música, brincadeiras, religiosidade e uma dança circular. Cada comunidade tem um Toré próprio, com variações de ritmos, toadas e expressões. Trata-se de uma das principais tradições dos índios do Nordeste brasileiro e de Minas Gerais, comum a várias etnias, como os Pankararu, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguara, Geripancó e Fulni-ô (2). A língua Iatê é falada pelos índios Fulni-ô em Pernambuco.<sup>21</sup>

Além das diversas questões simbólicas, ancestrais e identitárias relacionadas aos povos indígenas, a materialidade da reterritorialização em um contexto mais amplo remete às contradições da luta de classes, cujo epicentro se dá na disputa entre modos de produção no campo brasileiro. Aqui, o agronegócio se opõe ao trabalho explorado, em contraste com formas mais solidárias de uso da terra, como as praticadas pelas comunidades indígenas. No entanto, essa disputa é muitas vezes reduzida, na sociedade, a uma simples “disputa de terras”, abordada de forma limitada e parcial pela grande mídia.

Quando solicitamos aos nossos alunos, durante as aulas de filosofia e história, respostas sobre mitologia, quase sempre eles mencionam os deuses do panteão da religiosidade do mundo antigo clássico, como os gregos e romanos. O conjunto temático do oitavo ano do ensino fundamental no DCRB, contudo, também abre espaço para a discussão das mitologias, cosmogonias e cosmologias indígenas. Juntamente com os objetos de conhecimento e os componentes curriculares da área flexível do currículo – “Histórias dos Meus Ancestrais” e “Literatura dos Meus Ancestrais” – é possível propiciar um contato mais profundo com os saberes ancestrais dos povos indígenas. Isso é fundamental para que a aprendizagem sobre nossa antiguidade seja ressignificada e para que nosso olhar sobre o pensamento clássico europeu tenha um contraponto com os saberes ancestrais indígenas, trabalhados a partir de suas cosmologias. Diretamente relacionadas ao ambiente em que habitam, as cosmologias dos povos indígenas brasileiros vão muito além de uma simples visão de mundo, constituindo-se como um complexo sistema de crenças que valoriza o acúmulo das tradições ancestrais, a reciprocidade e o equilíbrio nas relações com os ciclos naturais.

---

<sup>21</sup> Para um aprofundamento sobre a questão, pode-se consultar a *Coleção Geraldo Lapenda* sobre a estrutura da língua Iatê (Lapenda, 1968). Disponível na Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, em: <http://www.etnolinguitica.org/biblio:lapenda-1968-estrutura> Acesso em: 30 mar. 2025.

Relacionar os saberes ancestrais indígenas com sua direta conexão com a natureza possibilita debater a necessária preservação ambiental, em sintonia com as lutas e conflitos contemporâneos relacionados à questão da terra, as tradições das comunidades, a desterritorialização e, em outro campo, a aplicabilidade desses conhecimentos tradicionais em áreas como saúde, filosofia, biologia e moradia. Tais temas podem ser tratados de forma interdisciplinar por professores e pela comunidade escolar. Ao valorizarmos e preservarmos esses conhecimentos ancestrais, reconhecemos a grande importância de manter a integridade dos ecossistemas e a diversidade cultural.

Outra questão a ser valorizada nesse debate enquanto marca das culturas indígenas é a oralidade. Povos agrafos, os indígenas têm na tradição oral outro marco distintivo dos seus modos de vida.

Numa cultura oral, as narrativas apresentadas em performances orais são vistas como sendo de propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados; são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração. O contador não se vê como criador da narrativa, e sim como uma espécie de transmissor; ou seja, ele é um elo numa cadeia infinita de repetidores e guardiões das narrativas ao longo das gerações. A cada ato de contar, não é apenas a narrativa em si que é repetida, mas também toda a tradição oral da comunidade é revivida (Souza, 2021, *online*).<sup>22</sup>

Assim como os povos da antiguidade clássica, os indígenas brasileiros construíram explicações para diversos fenômenos naturais, espirituais, sobrenaturais e dos seus surgimentos, a exemplo do mito de origem dos índios Arara, grupo de língua Karib.

Para eles, quando essa vida ainda não havia começado, existiam somente o céu e a água. Separando-os, uma pequena casca que recobria o céu e servia de assoalho a seus habitantes. Na casca do céu a vida era plena, pois havia de tudo para todos. A boa humanidade, protegida pela divindade Akuanduba, vivia conforme as coisas básicas da vida: acordar, comer, beber, namorar, dormir. Se alguém cometesse algum excesso, contrariando as normas, a divindade fazia soar uma pequena flauta, chamando a atenção de todos para que se comportassem de acordo com a boa ordem. Fora da casca do céu, existiam coisas ruins, seres atrozés e espíritos maléficos, contra os quais a boa humanidade estava protegida por Akuanduba. Houve um dia, no entanto, que ocorreu uma grande briga da qual participou muita gente. A divindade fez soar a flauta, mas a multidão teimosa não quis parar de brigar. Nessa confusão, a casca do céu se rompeu, lançando tudo e todos para longe, para dentro da água que envolvia a casca. Com a queda, todos perderam e todos os velhos e crianças morreram, restando apenas uns poucos homens e mulheres. Dos sobreviventes, alguns foram levados de volta ao céu por pássaros amazônicos, onde se transformaram em estrelas. Os que ficaram foram abandonados pelos pássaros nos pedaços da casca do céu que caíram sobre as águas. Assim, surgiram os Araras que, para se manter afastados das águas, escolheram ocupar o interior da floresta. Até hoje, os Arara, habitantes do vale dos rios Iriri-Xingu, no Estado do Pará, assobiam chamando as araras quando as veem voando em bandos por sobre a floresta. Quando pousam no alto das árvores, as araras, por sua vez, observam

<sup>22</sup> Confira em: *Uma outra história, a escrita indígena no Brasil*. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Uma\\_outra\\_hist%C3%B3ria\\_a\\_escrita\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_hist%C3%B3ria_a_escrita_ind%C3%ADgena_no_Brasil) Acesso em: 24 mar. 2025.

os índios e, ao notarem o quanto eles cresceram, desistem de levá-los de volta ao céu. Aqui já foram deixados outras vezes e aqui deverão permanecer. Os Arara, que antes viviam como estrelas, estão agora condenados a viver como gente, tendo que perseguir o alimento de cada dia em meio aos perigos que existem sobre o chão (Teixeira-Pinto, 1997, *online*).<sup>23</sup>

Outro exemplo é a cosmovisão dos Imborés, um dos povos que habitavam a região onde atualmente se encontra localizado o município de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. Para o povo Imboré,

[...] a lua ocupava papel principal, já que era responsável pela maioria dos fenômenos naturais, tanto que quase todos os nomes estão relacionados ao seu, como por exemplo tarudipó, que quer dizer sol; tarudecuvong, que significa trovão; tarutemareng, que é igual a raio; taru tatu, que significa noite. O raio e o trovão obedeciam às ordens da lua. O sucesso ou o fracasso das colheitas também eram uma determinação sua (Aguiar, 2000, p. 30).

Então, revelar e discutir em sala de aula esses mitos e saberes irão possibilitar também ao professor fazer uma reflexão crítica com seus alunos sobre a quão rica e complexa é a história dos povos originários, criticando uma visão que sempre associou o indígena à inferioridade, à selvageria, ao romantismo idílico fruto de uma visão essencialista de raça e etnia. Identificamos também na unidade temática “A História recente”, do 9º ano do Ensino Fundamental, uma oportunidade para que os professores e a escola na formulação dos seus planos de aula possam incorporar a interculturalidade como estratégia para mediar diálogos significativos com as pautas atuais dos indígenas brasileiros. Os objetos do conhecimento, “pluralidades e diversidades identitárias na atualidade e as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional”, abrem um leque de possibilidades no sentido de identificar as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, debater o racismo estrutural e analisar questões como o marco temporal em sala de aula (Bahia, 2019).

A história recente oferece ao professor a oportunidade de dialogar sobre a atualidade das questões indígenas. Ao relacionarmos a disciplina escolar de História com a necessidade de discutir o tempo presente, imediatamente nos vem à mente a relevância do que deve ser colocado em debate. As questões que envolvem os povos originários são algumas das mais relevantes no atual contexto de contradições, conflitos e antagonismos do capitalismo global e da crise multidimensional (econômica, ecológica, política e civilizatória).

---

<sup>23</sup> Confira em: *Iepari - Sacrifício e Vida Social Entre os Índios Arara*. Disponível em: <http://antigo.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/245-mito-e-cosmologia> Acesso em: 10 nov. 2024.

Convertidos em minorias em suas terras ancestrais – como os palestinos, os aborígenes e os indígenas brasileiros – o tempo presente impõe desafios epistêmicos, teóricos e metodológicos para sua compreensão, análise e protagonismo. O passado traumático que habita as histórias do presente indígena, suas resistências e lutas, prefigura horizontes políticos, de vida e de reexistência que precisam ser colocados em permanente diálogo com a sociedade envolvente. A escola tem o papel de fazer essa mediação.

A contradição é evidente. A opulência dos que se apropriaram das terras ancestrais indígenas legou riquezas aos seus descendentes, enquanto deixou um rastro de pobreza e violência aos indígenas atuais e seus descendentes. A luta indígena pelo território e pela vida impulsiona novas perspectivas historiográficas. A sala de aula não pode ser o esconderijo de questões históricas tão difíceis de absorver, pois estão vivas diante de nós, refletindo a situação dos povos indígenas e outros originários de todo o mundo. Examinar criticamente as memórias, movimentos, temporalidades e narrativas históricas indígenas, bem como as experiências de dominação e hegemonia, abre espaço para uma reflexão ampliada sobre as desigualdades e a permanência de valores relacionados ao racismo estrutural na sociedade até o tempo presente.

As possibilidades de abordagens sobre a história indígena da Bahia, com um enfoque local e regional, estão expressas a partir do objeto do eixo estruturante “Territorialidade”, que busca aprofundar, no currículo, questões envolvendo a pluralidade cultural dos agrupamentos humanos existentes no Estado da Bahia. Este eixo emerge ao abordar as expressões culturais das diversas nações africanas, dos povos indígenas, dos sertanejos, dos grapiúnas, da região do São Francisco, dos povos ciganos, dos quilombolas, entre outros (Bahia, 2022). A atuação dos cursos das áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas nas universidades situadas em municípios polos pode oferecer significativa contribuição para a realização desses estudos.

Nossa interpretação sobre o único objeto de conhecimento escolhido para a primeira série do Ensino Médio, que faz referência à história indígena, é que ele é muito vago e superficial. Ele diz pouco, especialmente sobre o século XIX, período marcado pelo “desaparecimento” da presença indígena, tanto na historiografia quanto nos embates do período. É dessa época a disseminação da imagem do indígena idílico, o “bom selvagem” ou a “índia dos lábios de mel”, que contrasta com a crueza dos tempos coloniais, quando o indígena era visto como selvagem, violento e antropófago.

Ainda assim, a violência e o massacre continuaram a ocorrer com os indígenas durante o período imperial, e se difundia um sentimento de “vergonha” relacionado à ascendência indígena, o que levou a sociedade brasileira a “apagar o índio” de seu passado. É necessário superar a ideia equivocada de que os indígenas participaram apenas da “formação do Brasil”,

como se estivessem presentes apenas no início da colonização portuguesa, na fundação do nosso país, negando que os povos indígenas foram protagonistas ao longo da História do Brasil. É relevante que se inclua o conteúdo sobre a história indígena no século XIX, pois a crítica sempre apontou que o indígena na historiografia estava preso ao período colonial.

Uma das ementas dos componentes curriculares da 1ª série do Ensino Médio, de tempo parcial, foi dedicada às questões étnico-raciais, com a disciplina “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira”, com carga horária de 80 horas. Os objetos de aprendizagem incluem: Ancestralidade brasileira, as etnias dos povos originários antes do Brasil Colônia, suas culturas, línguas, arte, sistemas de crenças e medicinas indígenas; a ocupação portuguesa no Brasil; as estratégias de resistência dos indo-afro-brasileiros — alforria x liberdade, quilombos, irmandades, rebeliões, lutas, greves; heróis e heroínas brasileiros/as; o papel dos negros e indígenas nos projetos de nação do Brasil Império; a questão indígena no início da República; a eugenia brasileira; o mito da democracia racial de Gilberto Freyre; massacres indígenas durante a Ditadura Militar; a influência indígena na Constituição de 1988; racismo estrutural; políticas de reparação; o movimento de retomada das terras indígenas; e o processo de demarcação de terras indígenas e quilombolas (Bahia, 2022, p. 211). O desafio, nesse caso, é compatibilizar a grande quantidade de conteúdos com a carga horária prevista para realizar a extensa ementa.

O conteúdo que discutirá a eugenia possibilita uma crítica à reprodução de estereótipos, como a associação da imagem de que todo indígena tem cabelo liso, olhos puxados, não possui pelos e tem estatura baixa. Em função da miscigenação e da política de branqueamento da época, durante os estudos sobre craniometria e eugenia realizados entre os séculos XIX e XX, muitos ameríndios apresentam tonalidades de pele diferentes, cabelos cacheados e características afro-indígenas, sem, contudo, perderem sua identidade indígena.

Além disso, essa abordagem permite desmistificar a crença de que os indígenas são contra o progresso, com a visão de que atrasam o desenvolvimento do país. Esse tipo de ataque está claramente associado às demarcações de terras indígenas, que estariam ocupando áreas produtivas que poderiam ser utilizadas para a agricultura e a pecuária, um discurso que frequentemente ouvimos de representantes do agronegócio.

No entanto, é preciso buscar superar obstáculos especialmente a visões consolidadas entre os alunos sobre os indígenas. Observando atividades relacionadas a temática em uma escola do Rio de Janeiro, Russo & Paladino (2016) descreveram como foram as reações dos alunos ao receberem a visita de dois indígenas para um diálogo em sala de aula:

Na escola A, foram convidados um indígena Guarani Mbya e um indígena Tabajara. Percebemos que o primeiro foi completamente invisibilizado pelas crianças pelo fato de utilizar calça jeans, camisa, sapatos, não portando nenhum símbolo de "indianidade". O segundo foi quem chamou atenção pelo fato de usar pulseiras no braço, colar, cocar colorido de pena na cabeça e uma tanga feita de palha, por cima de um short verde. No entanto, ele também foi questionado por uma criança pelo seu jeito de falar: "Você não é índio... índio não fala assim como a gente, tem que enrolar a língua para falar. Você é índio de mentira... você está fantasiado". O aluno até enrolou a língua para mostrar como "o índio deveria falar". Outras crianças também gritaram "Olha o índio" e começaram a fazer "uh-uh-uh-uh!" batendo a mão na boca. Ainda, outras diziam: "não é índio de verdade", "é de mentira, não tem índio na cidade". O Tabajara entrou para o auditório e não falou nada, simplesmente fechou a porta. Mas as crianças batiam na porta, que queriam ver o índio, e ficavam gritando no corredor: "Não é de verdade, não. Está fantasiado!". Diante dessas falas e conduta de algumas crianças, nenhum professor interveio (Russo; Paladino. 2016, n.p.).

Nota-se, pelas observações citadas pelos alunos, a presença de imagens do indígena como um ser exótico, puro, romântico, protetor da natureza e preso ao passado — representações que desconsideram suas diferenças internas, agências e protagonismos nas mudanças sociais. Ainda assim, essas mudanças não os descaracterizam como indígenas. A afirmação de que “não tem índio na cidade” revela a importância de a escola promover o debate sobre as etnias e suas transformações, especialmente em um país pluriétnico como o Brasil.

Consideramos, portanto, de grande relevância a inclusão, no componente curricular de História do Ensino Médio, prioritariamente, de um conteúdo sobre o trabalho escravo no período colonial, como objeto de conhecimento da segunda série. Contudo, chama-nos a atenção o fato de que essa temática aparece dissociada de um conjunto mais complexo de questões relacionadas às relações sociais de produção instituídas pelo capitalismo, já no século XVI. Tais relações envolvem processos como a acumulação primitiva de capital e a colonização estruturada como um sistema no qual interesses de diversas nações e regiões se articulavam, tendo a Europa como centro.

Para além do componente de História, a presença indígena também está contemplada na proposta do componente “Literatura dos Meus Ancestrais”. Este propõe o estudo crítico da constituição das literaturas africana, afrodescendente, brasileira e indígena, estabelecendo conexões com fenômenos histórico-culturais e priorizando a problemática étnico-racial como elemento constitutivo da identidade baiana. O componente abrange o estudo de obras voltadas ao universo juvenil, escritas por autores/as negros/as e indígenas, além de textos que problematizam a representação e o lugar social do negro e do indígena no Brasil. Inclui ainda o exame das raízes brasileiras de origem africana e indígena, os modos de ser, viver, resistir e organizar lutas, bem como as marcas culturais desses povos no cotidiano afro-baiano e

indígena. São saberes que, por vezes, não são validados pelos currículos tradicionais, contribuindo para a exclusão do conhecimento das africanidades e das culturas indígenas.

Consideramos, em síntese, que o espaço destinado à valorização da história e da memória dos povos indígenas e à realização de um debate crítico sobre a temática, por meio de novas abordagens, ainda que atravessado por concepções e mediações contraditórias no DCRB e no componente de História, revela uma tendência de priorizar coletivos historicamente invisibilizados nos currículos da educação básica da Bahia – sobretudo no que diz respeito à participação indígena nos processos históricos.

No entanto, no âmbito específico da temática indígena, apontamos como contradição a ausência de formulações próprias dos povos indígenas na construção do DCRB, especialmente no componente de História. Não se observam indígenas dialogando com a sociedade envolvente por meio do currículo da rede estadual da Bahia. A participação indígena limita-se à modalidade de educação escolar indígena. Toda a elaboração teórica do documento, inclusive os objetos de conhecimento, não tem origem indígena — o que reitera um modelo de produção curricular que fala sobre os povos indígenas, mas não com eles.

Dessa forma, como apontou Melià (*apud* Lopes, 2016), nesse trabalho,

[...] falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro (Melià *apud* Lopes, 2016, p. 296).

Tudo isso implica em dificuldades para que, a partir das formulações originadas no DCRB, os currículos das escolas e dos municípios busquem elaborar os seus a partir de uma perspectiva intercultural.

Essa significativa presença se relaciona ao protagonismo dos movimentos sociais que adotaram a pauta das relações étnico raciais, da educação antirracista, dos direitos humanos e da perspectiva de uma sociedade igualitária, considerando os diferentes atores e grupos sociais integrantes da sociedade. A conquista de espaços institucionais para grupos e classes sociais subalternas, despossuídas de capital e propriedade, onde inserimos os povos indígenas, deve ser observado a partir de um todo que são as lutas anticapitalistas, contra hegemônicas que são influenciadas pelo campo político, cultural e ideológico.

Uma prioridade estabelecida no currículo para a história dos esquecidos, dos silenciados, dos vencidos na disputa diária na sociedade de classes é a indicação que a participação popular e a presença de espaços de poder geridos por posturas progressistas é

capaz de combater frontalmente imposições e regulações do projeto neoliberal, através dos enfrentamentos que possam gerar conquistas como a Lei 11.645 e outras que possuam o fito de inserir indígenas e outros coletivos populares em condições mais favoráveis de desenvolvimento, de cuidado, de manutenção autônoma das suas culturas e comunidades

Essas lutas têm caráter histórico e dinâmico, conectadas diretamente com o modo de produção vigente. Disputas no capitalismo são marcadas pelas contradições, especialmente observando a complexidade de um país pluriétnico como o Brasil e as desregulamentações que se observa no capitalismo, atingindo especialmente as relações de produção e de trabalho com mudanças rápidas quase que diariamente. Se no passado colonial a ação intercultural, mediadora dos indígenas para sobreviver a violência da conquista foi fundamental, a interculturalidade aplicada às atuais disputas e, sobretudo para a escola, aplicada também na educação possibilita ressignificar currículos e práticas que possam garantir aos indígenas a merecida valorização da sua presença na história brasileira. Os objetos de conhecimento introduzidos no DCRB ajudam nessa tarefa, implementar é o desafio.

#### **4.4 A escola e o ensino da história indígena entre desafios e perspectivas**

Esta seção busca analisar os desafios relacionados à implementação e efetivação dos objetivos propostos pela Lei nº 11.645 e seus documentos complementares, conforme o objetivo específico c deste trabalho.

A educação e a escola enfrentam desafios significativos no que se refere aos povos indígenas, especialmente considerando o histórico complexo e sinuoso entre o ensino da história indígena e a instituição escolar. Ao longo do tempo, diferentes abordagens relegaram os povos originários a uma condição subalternizada na formação da nação brasileira. Contudo, nas últimas quatro décadas, observa-se um movimento de mudança impulsionado por novas legislações nacionais e internacionais, releituras críticas proporcionadas pela Nova História Indígena, pelo surgimento de novas abordagens historiográficas e pela crescente organização política dos povos indígenas.

Um dos primeiros desafios consiste em alinhar as diretrizes estabelecidas pelas normativas legais a perspectivas teóricas que valorizem a criticidade como elemento de avaliação e análise. Isso implica compreender o currículo como um espaço de mediação capaz de tensionar as estruturas rígidas de dominação econômica e social. O currículo pode, portanto, se tornar instrumento de enfrentamento dos ditames do poder e do controle, abrindo espaço para

a oposição, a resistência, a rebelião e a subversão da ordem estabelecida. É nesse sentido que se pode canalizar o potencial de resistência de professores e estudantes para a construção de uma pedagogia crítica voltada à emancipação e à libertação.

Três conceitos desenvolvidos por Giroux (1997) são centrais nessa perspectiva: *intelectual transformador*, *voz* e *esfera pública*. O primeiro dialoga com o conceito gramsciano de “intelectual orgânico” e propõe a figura do professor como sujeito capaz de atuar como *intelectual transformador*, como discutido anteriormente. O segundo atribui um papel ativo à contestação das relações de poder instituídas pela escola por meio da *voz*, muitas vezes silenciada. Para superar esse silenciamento, Giroux (1997) propõe a criação de espaços onde os anseios, pensamentos e desejos de estudantes sejam ouvidos e considerados de forma atenta. O terceiro conceito, a *esfera pública*, remete à construção de um espaço democrático onde essas vozes possam circular, disputar sentidos e fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

O seu conceito de esfera pública democrática, encontramos ancorada nos estudos culturais ligado a existência das instituições escolares e do currículo, colocados à disposição do público:

A importância de que os estudos culturais participem nas esferas públicas de oposição é uma premissa subjacente. Uma práxis contradisciplinar adotada por intelectuais transformadores não seria efetiva se tivesse como público somente as pessoas nas universidades. Em vez disso, ela deveria ocorrer de maneira mais abrangente com o público. Embora muitas universidades sejam instituições públicas, raramente as consideramos parte da esfera pública. (Giroux, 1997, p. 188).

E o papel do professor no sentido de realizar o debate sobre a questão indígena, a sua história e outras questões da sociedade que se relacionam aos interesses sociais, políticos e econômicos em disputa partir de um viés emancipatório e de resistência? Giroux (1997) relaciona a atividade docente a partir de uma concepção do professor como intelectual transformador. Esse se dá pela percepção da escola como lugar de disputa e de poder, lugar de seleção e exclusão modelados nos princípios da lógica dominante. O espaço da escola e especialmente o do currículo que não é neutro. Como na sua interpretação não há neutralidade na escola, deve-se compreender a função pedagógica do professor como sendo política.

Em vez de abandonar o conhecimento, os intelectuais transformadores precisam repolitizá-lo. As publicações acadêmicas, critério disciplinar usado para estabelecer o mérito das opiniões profissionais em contraste com aquelas de um público constituído de amadores, não atingem o público. [...] Os intelectuais transformadores devem legitimar a noção de escreverem-se revisões e livros para o público em geral, e devem criar uma linguagem de análise crítica equilibrada por uma linguagem de

possibilidade que permita a mudança social. Isto significa que precisamos nos envolver com a leitura política da cultura popular (Giroux, 1997, p. 189).

Outro desafio fundamental é romper com a caracterização homogeneizadora que a sociedade brasileira construiu acerca do que, até recentemente, se chamava “cultura indígena”, tendo como síntese o estereótipo do “índio genérico”. Em oposição a essa visão, é necessário promover um percurso contra-hegemônico e insubordinado, que valorize a pluralidade das *culturas indígenas* e reconheça sua complexidade. É preciso afirmar a inexistência de um indígena “genérico” – ora urbanoide, ora puro e “verdadeiro” por viver na floresta – como se houvesse apenas duas formas legítimas de ser indígena.

Uma das consequências desse pensamento é o apagamento da presença dos indígenas em contextos urbanos, reforçando a ideia equivocada de que não existem indígenas nas cidades. Essa visão desconsidera a existência de terras indígenas demarcadas (ou em processo de retomada) em áreas urbanas, além das aldeias multiétnicas que surgem como resposta a demandas geradas por contextos de crise. Os indígenas estão nos bairros, nas universidades, nas escolas, nas ruas, nos cinemas, nos shoppings – estão em todos os espaços. São indígenas, independentemente do uso de cocares ou outros adereços de suas culturas cotidianas.

Uma medida importante nesse sentido é abandonar a prática ainda recorrente de “comemorar” o 19 de abril com estereótipos e performances folclorizadas. Em vez disso, é fundamental promover atividades reflexivas em torno dessa data, que desde julho de 2022 passou a ser oficialmente reconhecida como *Dia dos Povos Indígenas*, por meio da Lei nº 14.402/22. A mudança, de autoria da deputada Joênia Wapichana (Rede-RR), chegou a ser vetada pelo então presidente Jair Bolsonaro, sob a alegação de falta de interesse público, mas o veto foi derrubado pelo Congresso.

A reflexão crítica sobre o histórico de resistências dos povos indígenas nas escolas contribui muito mais para o conhecimento e reconhecimento dos povos originários do que homenagens esvaziadas de conteúdo. O currículo, como este trabalho procura demonstrar, é outro campo de disputa. É necessário compreendê-lo como um *lôcus* de luta por hegemonia, e não como um reflexo determinado das relações hegemônicas ou como um espaço de derrota previamente anunciada frente a essas relações (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse cenário, cabe aos diversos sujeitos escolares – gestores, professores, estudantes – estabelecer conexões entre resistências e processos de emancipação, de modo que os currículos possam ser ressignificados. A presença significativa de reflexões oriundas de intelectuais negros e indígenas no DCRB, por meio do estudo das relações étnico-raciais, revela possibilidades

concretas de efetivação de currículos mais críticos, emancipadores e afinados com as realidades desses coletivos populares presentes nas escolas públicas e privadas da Bahia.

Nessa perspectiva, a concepção freireana de currículo se mostra fundamental. Em Paulo Freire, é a experiência dos educandos que oferece a base para a identificação dos *temas significativos* ou *temas geradores*, os quais estruturam o conteúdo programático. Sem negar o papel dos especialistas, Freire propõe que o conteúdo curricular seja fruto de uma investigação no universo experiencial dos estudantes, funcionando como uma devolução organizada e sistematizada de elementos inicialmente captados de forma fragmentada.

A mediação, a partir da escuta da realidade a partir dos alunos, resulta em temas significativos como, por exemplo, a história e a realidade dos indígenas brasileiros. Conforme Freire (1987),

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 1987, p 56).

É preciso também que a escola e, sobretudo, os professores se apropriem da orientação curricular para que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas e os planos de ensino e de aula consigam reverberar essas novas abordagens mais inclusivas, críticas e emancipatórias no que se refere aos povos indígenas. O desconhecimento ou o conhecimento na superficialidade das propostas curriculares pode gerar desvirtuamentos e diversas iniciativas locais ou individualizadas de elaboração curricular podem dificultar que os objetivos pensados de forma sistêmica sejam alcançados.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula (Giroux, 1997, p. 4).

Para que uma condição crítica, transformadora e emancipadora se efetive contando com os professores enquanto intelectuais transformadores, Giroux aponta a importância dos processos de formação continuada de professores na perspectiva crítica, refletindo sobre a

prática vivenciadas nas escolas, combatendo a visão da escola como espaço de conformismo, evitando subterfúgios que se orientam por atitudes passivas com o político, econômico e o culturalmente estabelecido.

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1997, p. 23).

Um trabalho de pesquisa que buscou verificar a perspectiva de professores de história da educação básica sobre a BNCC e o DCRB aponta um significativo desconhecimento dos documentos, mostrando uma necessidade de uma maior discussão e aprofundamento junto aos professores, uma das conclusões da autora diz bem a esse respeito:

Os docentes não se apropriaram dos documentos que têm a importante função de normatizar o seu trabalho e expressam as dificuldades que enfrentam nesse cotidiano. Sua leitura acerca dessas normativas é muito superficial e eles continuam vivenciando a prática cotidiana e desenvolvendo suas atividades sem considerar efetivamente os impactos dessas normas (Andrade, 2024, p. 134).

A formação dos professores para refletirem sobre o novo currículo. Para superar essa distância que entendemos existir entre os professores e o documento orientador, o estado precisa promover ações que possibilite aos profissionais da educação, realizar reflexões a partir das suas áreas e componentes curriculares, podendo assim se apropriarem e os PPPs das escolas e os planos de ensino e de aula, demonstrarem efetivamente os objetivos delineados na proposta curricular, com as devidas adequações realizadas pelos professores e coordenadores pedagógicos.

Todavia para que, nas escolas, no chão da sala de aula, entre os realizadores da educação, a Lei nº 11.645/08 e o DCRB se materializem, uma questão é central: maior sintonia entre o currículo da educação básica e a grade curricular das licenciaturas de História nas universidades. Com a Lei nº 11 645, tornou-se necessária a temática indígena como conteúdo de ensino na formação dos futuros professores, motivo pelo qual há necessidade incluir no currículo das universidades e instituições que possuam cursos de licenciatura. Abaixo, um quadro com informações indicando disciplinas que trabalham a temática indígena nos cursos de licenciatura e bacharelado das universidades baianas:

**Quadro 6 – Universidades baianas e a temática indígena**

| <b>DISCIPLINAS COM A TEMÁTICA INDÍGENA NOS CURSOS DE HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DA BAHIA</b> |                            |                                                                                                                 |                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>UNIVERSIDADE</b>                                                                                    | <b>CLASSIFICAÇÃO</b>       | <b>DISCIPLINA</b>                                                                                               | <b>OUTRA</b>                          |
| <b>UFRB</b>                                                                                            | Licenciatura               | Etnologia No Brasil<br>História Memória e Oralidade                                                             | 68h                                   |
| <b>UESB</b>                                                                                            | Licenciatura               | História                                                                                                        | Relações Étnico-Raciais 60h           |
| <b>UEFS</b>                                                                                            | Licenciatura               | História Dos Povos Indígenas 60h                                                                                | Relações Étnico-Raciais Na Escola 60h |
| <b>UESC</b>                                                                                            | Licenciatura               | História Indígena                                                                                               | 60h                                   |
| <b>UFBA</b>                                                                                            | Bacharelado e Licenciatura | História Indígena e do Indigenismo.<br>Antropologia Das Soc. Indígenas<br>Raças e Identidades Raciais No Brasil | 68h Op                                |
| <b>UNEB - CAETITÉ</b>                                                                                  | Licenciatura               | Na matriz curricular informa conteúdo sobre indígena na disciplina História do Brasil                           | N.D.                                  |
| <b>UNEB - SALVADOR</b>                                                                                 | Licenciatura               | História e Cultura Indígena                                                                                     | 60h                                   |
| <b>UNEB - EUNAPOLIS</b>                                                                                | Licenciatura               | Lab. De Hist. e Ensino De Culturas Indígenas                                                                    | 30h                                   |
| <b>UNEB - JACOBINA</b>                                                                                 | Licenciatura               | História Indígena e Indigenismo: Novas Linguagens No Ensino                                                     |                                       |
| <b>UNEB – SANTO ANTÔNIO DE JESUS</b>                                                                   | Licenciatura               | Laboratório De História e Cultura Africana e Afro Brasileira e Indígena                                         | 60h                                   |
| <b>UNEB - COITÉ</b>                                                                                    | Licenciatura               | Povos Indígenas, Escravidão e Colonização                                                                       | 60h                                   |
| <b>UNEB – TEIXEIRA DE FREITAS</b>                                                                      | Licenciatura               | Tópicos de História e Culturas Indígenas Contemporânea -30h                                                     | 30h                                   |
| <b>UFRB</b>                                                                                            | Mestrado                   | Programa Do Mestrado Profissional Em História Da África, Da Diáspora E Dos Povos Indígenas                      | 3000h                                 |
| <b>UFSB</b>                                                                                            | Licenciatura               | Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias                                  | 60h                                   |

|                                                            |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                       |              |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
|                                                            |                                                         | em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas                                                                                                                                                                                        |              |
| <b>UFSB</b>                                                | Bacharelado                                             | Disciplina: Educação e relações étnico-raciais                                                                                                                                                                                        | 30 hs        |
| <b>IFBA</b>                                                | Licenciatura Intercultural Indígena campus Porto Seguro | Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, para lecionar nas escolas indígenas localizadas em aldeias e reservas indígenas.                                                           | 3000h        |
| <b>UNEB – IRECÊ - O PPGEAFIN</b>                           | Mestrado                                                | Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras<br><br>Tem como meta formar profissionais no âmbito da pesquisa e do ensino, que tenham como foco as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2009. | 04 semestres |
| <b>UNEB - JACOBINA</b>                                     | Especialização                                          | História Indígena e Indigenismo: Novas Linguagens no Ensino. Enfoca o estudo das populações indígenas, o processo de colonização portuguesa e os diferentes conflitos sociais, econômicos, políticos, culturais e ideológicos         | 420h         |
| <b>UNEB - ALAGOINHAS</b>                                   | Graduação                                               | Laboratório De Ensino De História VIII<br>Ensino De História: Gênero E Sexualidades, Cultura Afro-Brasileira E Indígena Formação Docente e Pesquisa<br>Laboratório De Ensino De História                                              | 45h          |
| <b>UNEB - ALAGOINHAS</b>                                   | Graduação                                               | Componente Curricular História e Cultura Afrobrasileira e Conhecimentos                                                                                                                                                               | 60h          |
| <b>UNEB - PAULO AFONSO, TEIXEIRA DE FREITAS, JEREMOABO</b> | Licenciatura em Educação Intercultural                  | Formação Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e o de Pedagogia Intercultural em                                                                                                                                        | 3 anos       |

|                         |                            |                                                                                                                                                                                                                                         |                             |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
|                         |                            | Educação Escolar Indígena (PIEEI)                                                                                                                                                                                                       |                             |
| <b>UNEB - EUNAPOLIS</b> | Laboratório de História    | Ensino de Culturas Indígenas e Lab. De Hist. e Ensino de Cultura Afro-brasileira.                                                                                                                                                       | 138h                        |
| <b>UESB</b>             | Disciplina da Licenciatura | Tópicos especiais De Antropologia das Sociedades indígenas                                                                                                                                                                              | 60h                         |
| <b>UNEB SSA</b>         | Disciplina do Mestrado     | Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino de História                                                                                                                                                                              | 60h                         |
| <b>UNEB</b>             | Centros de Pesquisa        | Pesquisa indígena: Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (Opará); Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural da Temática Indígena (Cepiti); Centro de Estudos dos Povos Afro-Indígenas-Americanos (Cepaia) | Diversos tempos e Formações |

Elaboração própria (2025).

Devemos salientar, no entanto, que a existência ou não de uma ou mais disciplinas que informem diretamente a temática indígena não é garantia da sua presença ou invisibilidade naquele curso, seja de bacharelado ou licenciatura em História. Possivelmente, as disciplinas da área de História do Brasil podem contemplar a contento a necessária formação de professores na temática da história indígena.

Mas, considerando a necessidade de ampliar a formação dos futuros professores e historiadores na temática indígena, observando o crescimento da importância da história dos povos originários nos objetos de conhecimento ou conteúdos nos currículos, notadamente no DCRB, e observando a permanência na grade curricular de boa parte das universidades, é fundamental que essas instituições responsáveis pela formação dos professores da educação básica abram um processo de debate e análise dos seus currículos, a fim de possibilitarem a incorporação de novas olhares sob a organização e conteúdo das propostas curriculares das universidades, contemplando o previsto na lei 11. 645 em relação à formação de professores.

Uma iniciativa bastante relevante foi a criação de um programa de pós-graduação específico para atender essa demanda. Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB é ofertado o Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas garantindo formação específica para muitos pesquisadores e professores que buscam

aprofundar na temática indígena e no desenvolvimento de projetos de educação intercultural e de relações étnico raciais. O compromisso do curso é bastante explícito, marcando uma diferenciação em relação a outras iniciativas similares, demonstrado no objetivo do curso divulgado no sítio eletrônico do programa:

O curso tem como perspectiva formar profissionais (docentes, gestores e técnicos, com preferência aos que atuam em salas de aula) aptos a desenvolver de forma plena e inovadora o projeto de aplicação da Lei 11.645, 2008, que torna obrigatório o Ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História Indígena. Este Profissional deverá ser capaz de compreender e criar Diretrizes Operacionais e Curriculares; desenvolver políticas públicas em torno da aplicação da Lei 11645 (Brasil, 2025, *online*).

Com área de concentração do programa em História da África, da Cultura Negra e dos Povos Indígenas e abrangendo linhas de pesquisa que têm como elemento de unidade o projeto de Ensino de História “delineado pelas Diretrizes operacionais relacionadas a Lei nº 11645 de 2008 que torna obrigatório o ensino da História dos negros africanos, da diáspora negra e da História Indígena, nas escolas do ensino fundamental e médio”, o mestrado é destinado a ampliação e qualificação do corpo docente, produção de material didático, pesquisas especializadas e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas a área de concentração.

De acordo com Silva (2017), outra questão relevante que veio à tona com a Lei nº 11.645/08 consiste em um impasse e desafio significativo para a efetividade da lei: o combate ao racismo institucional, manifestado em ações de agentes que atuam na educação, em diferentes níveis, e, muitas vezes, está intimamente ligado a convicções ideológicas, a concepções excludentes, racistas e ocorrendo quase sempre como um descompromisso intencional, mas de forma sutil, silenciosa, e, portanto, às vezes, tornando-se difícil de ser identificado e ser combatido.

Esse tipo de racismo é comumente expresso nas regiões mais antigas de colonização ou onde ocorrem conflitos latentes provocados pelas invasões das terras indígenas. A exemplo do Nordeste, em que existem os chamados “índios misturados” ou “índio genérico”, como observamos anteriormente, e é facilmente constatável que, no âmbito da Educação, a identidade indígena quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo de chacota.

Na Bahia, tendo a segundo maior população indígena do país, de acordo com os dados do IBGE, cresceu substancialmente o número de pessoas que se declaram indígena nas cidades, correspondendo a um processo migratório e de deslocamentos que se ampliou muito no Brasil

Republicano. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo de indígenas habitantes na região amazônica ou no Xingu, portadores de uma suposta cultura pura e imutável, e, por isso, vistos como “índios verdadeiros”, em oposição aos “índios aculturados”. Também, nas áreas do Brasil central, de grande predominância de latifúndios e conflitos pela disputa da terra entre fazendeiros e povos tradicionais.

Os professores quando buscam material para subsidiar trabalhos e atividades, vão a internet, na mídia e nos livros didáticos. O terceiro, já apresentando diversos estudos sobre o conteúdo relacionado a temática indígena, faz parte do cotidiano escolar e acompanha o professor o ano inteiro. Mas sempre escutamos falas como “superficiais”, “generalizantes” ou até mesmo “Preconceituosos” quando os livros didáticos abordam as questões indígenas. Segundo Grupioni (1996),

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (Grupioni, 1996, p. 425).

Esse texto de Grupioni (1996), escrito a mais de 29 anos, antes da Lei 11 645 de 2008, colocamos como um alerta no sentido de perceber e indicar no sentido de uma visão crítica sobre os livros didáticos que chegam as escolas e que merecem uma reflexão dos conteúdos trazidos as vezes conflitantes com uma perspectiva emancipatória da educação, disseminando ainda visões distantes da realidade dos povos indígenas. Significativo número de estudos acadêmicos já foram realizados e que precisam chegar a escola e os autores no sentido de ressignificar a escrita desses instrumentos didáticos tão importantes.

Já na obra “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula” França (2016) analisa três livros didáticos História e Vida Integrada de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2003, 2008); História, sociedade & cidadania de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2006, 2012) e Novo História: conceitos e procedimentos de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2009) em diferentes edições e ao final consegue identificar mudanças que apontam para abordagens mais críticas e adequadas sobre a temática indígena, ainda assim apontando problemas, sinalizando que as mudanças estão ocorrendo tendo como marco dessa virada a Lei nº 11.645 de 2008 que

possibilitou uma maior disseminação de estudos sobre as imagens e visões que eram demonstradas sobre os indígenas.

Um dos desafios mais importantes para a implementação da Lei nº 11.645/08, no sistema escolar, diz respeito à formação continuada do professor/a, que se encontra em exercício docente na Educação Básica. São conhecidas as lacunas nas formações de professores cujas responsabilidades são das secretarias municipais e estaduais de Educação e se torna necessária a formulação de políticas de formação continuada para professores/as em exercício docente nas redes de ensino público estadual, municipal e privado. Como, também, para os/as demais profissionais que atuam na Educação.

Iniciativas importantes como a criação em 2014 do curso de Especialização em Culturas e História dos Povos Indígena surgido da parceria entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena-CGEEI e a Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – RENAFORM revela que existe uma movimentação na sociedade e na academia para superar os desafios da formação de professores e especialistas que possam atuar organicamente na produção de conhecimento para o ensino da história indígena nas escolas e discussão das questões relativas as sociodiversidades dos povos indígenas

O Ministério Público vem exigindo em várias cidades ações no sentido da implementação da lei. Exemplo disso foi a criação, pela Procuradoria-Geral de Justiça da Bahia, do Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na Comarca de Salvador, com a finalidade de monitorar e avaliar de forma contínua as políticas públicas e ações governamentais necessárias para o efetivo cumprimento desses códigos. Presidido pelo Ministério Público, o Comitê é integrado ainda pela Defensoria Pública, Ordem dos Advogados do Brasil, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPROMI, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Bahia, Fórum Estadual de Educação, Fórum de Educação e Diversidade Étnico Racial da Bahia, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal da Reparação, Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Salvador, Fórum Permanente de Gestores da Educação Municipal de Salvador, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por meio da Pró-reitoria de Ações Afirmativas, pelo CEPAIA- Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio- Americanos, pelo Programa Direito e Relações Raciais (Faculdade de Direito da UFBA), dentre diversas outras organizações do Movimento Negro, como Instituto Búzios, Caravana Carolina Maria de Jesus, Instituto Odara, Conselho Nacional

de Entidades Negras – CONEN, Movimento Negro Unificado – MNU, União de Negros Pela Igualdade – Unegro, Instituto Cultural Steve Biko, Instituto Pedra de Raio e Afro gabinete de Articulação Institucional e Jurídica (Aganju).

No entanto, muitas instituições responsáveis pela educação assumem o compromisso com o órgão da promotoria, mas, na realização do compromisso, improvisa com formações curtas, às vezes uma manhã ou uma tarde, de forma massiva, em grandes auditórios com profissionais de várias modalidades da educação.

A superação dos entraves, que dificultam a efetivação da lei regra legal possibilitará uma maior sinergia no enfrentamento ao racismo, além de questionar preconceitos, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil. Rita Potiguara, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), discursando na sessão que aprovou as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/08, afirmou que os efeitos principais esperados da norma são, observando e analisando a complexidade da diversidade dos povos indígenas brasileiros, “a promoção do conhecimento da história e das culturas destes povos tendo em vistas novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação brasileira, em que os seus modos de organização social sejam referenciados de maneira positiva e que suas intencionalidades históricas e culturais sejam tratadas com o devido respeito” (Brasil, 2016).

Conhecida como resolução antirracista, a Resolução CEE Nº 97, de 27 de maio de 2024 que estabeleceu diretrizes para reorientações correlatas às Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia é uma importante contribuição no sentido da implementação dessas normativas no estado e de possibilitar que a temática indígena seja priorizada, abrangendo a perspectiva de outras considerações de ordenamento curricular e não exclusivamente o formato disciplinar, através das ações desenvolvidas, como os estudos sistemáticos, projetos e atividades, ensaios temáticos, sessões de debates, experiências de representação cênica, dentre outras. Para a consecução desses objetivos a resolução aprovada define que as escolas reorganizarão suas propostas curriculares e pedagógicas, baseadas nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade, de manifestações artísticas e culturais, observando a interdisciplinaridade e a contextualização.

A resolução amplia o escopo da Lei 11 645 de 2008 definindo a partir do princípio da interdisciplinaridade definindo que:

II- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Indígena e Quilombola serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Linguagens e das Ciências Humanas; III- O ensino deve ir além da descrição dos fatos e reforçar nos discentes a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afro-brasileiros, indígenas e quilombolas na construção, no desenvolvimento e na economia da nação brasileira; IV- Os conteúdos programáticos devem estruturar-se nas dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, indígenas e quilombolas; (Bahia, 2024, p. 6).

Bem de acordo com a discussão central desse trabalho que são as abordagens da história indígena, a resolução do CEE indica que:

O foco das abordagens temáticas, subsidiadas por recursos didáticos diversos será a reparação e reversão das representações denegativas dos povos africanos, indígenas e quilombolas, com reconhecimento dos prejuízos causados aos negros e indígenas, além da desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, à vistas das desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica criou e continua persistindo em induções. Bahia, 2024, p. 7).

E na continuação sugere que a escola na realização do ensino aprendizagem incentive a análise contextualizada, estabelecimento da relação entre teoria e prática articulada entre conteúdos curriculares e cotidiano da vida dos estudantes. Também devem ser evidenciadas situações-problema que permitam a aplicação dos conhecimentos estudados e reapropriados, junto às circunstâncias corriqueiras da vida dos estudantes, para motivar a percepção crítica visando revisar os procedimentos e representações que expressem preconceitos a serem contestados e combatidos. O documento indica que a escola deve oportunizar ao estudante situações apropriadas para a transposição didática dos conteúdos estudados, para que suas leituras, observações e percepções possam repercutir na sua experiência de vida, acentuando o propósito de uma educação antirracista.

Para o ensino superior a resolução aprovada é um importante passo na redefinição dos currículos com a inclusão da temática indígena:

Art. 8º As instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, deverão incluir nos seus Projetos de Cursos, componentes curriculares que versem sobre a História e Cultura Afro Brasileira, Africana, Indígena e Quilombola, observado o disposto no caput do art. 1º desta Resolução, sendo esta determinação uma exigência para reconhecimento de cursos de licenciatura.

Desse modo, a inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas pode favorecer a construção da consciência de uma identidade nacional plural e multiétnica, por meio de um currículo intercultural que represente os diferentes povos e culturas que constituíram a nação, possibilitando repensar as imagens e discursos genéricos, superficiais, preconceituosos nos conteúdos e práticas pedagógicas sobre povos indígenas, assim como superar os muitos estereótipos, equívocos e preconceitos.

A partir da análise das diretrizes curriculares e da presença da história indígena nos documentos oficiais, ficou evidente a necessidade de fomentar abordagens pedagógicas mais sensíveis às epistemologias e às realidades dos povos originários. Nesse contexto, elaboramos um produto educacional que dialoga diretamente com os objetivos desta dissertação: o *site*<sup>24</sup> “*Memória Indígena de Vitória da Conquista e Região (antigo Sertão da Ressaca)*”. A proposta busca ampliar o acesso ao conhecimento histórico sobre os povos indígenas da região e incentivar práticas docentes que promovam uma educação antirracista, crítica e intercultural, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei nº 11.645/2008.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://memoriaindigenadevitoriaadaconquistaeregiao.org/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O índio é tabu na história.” Essa é uma afirmação de John Monteiro, em entrevista ao *Jornal do Brasil* em 1995, ao comentar sobre como os historiadores “mataram” o indígena na constituição da história nacional, relegando-o a um lugar de esquecimento e invisibilidade. A historiografia tradicional, influenciada pela visão das elites dominantes e difundida por instituições como o IHGB, desconsiderou o indígena como sujeito histórico, atribuindo-lhe apenas o lugar da etnografia — uma visão que moldou o imaginário coletivo e permeou o ensino nas escolas de todo o país.

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a presença da temática indígena no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), no período de 2008 a 2023, confrontando-o com as determinações da Lei Federal nº 11.645/2008. Para tanto, realizamos uma leitura crítica das abordagens sobre a história indígena brasileira, desde a perspectiva eurocêntrica instaurada com a invasão portuguesa em 1500 até sua consolidação no pós-independência, quando se firmou uma ideologia nacional excludente, marcada pela negação da participação indígena e pela propagação de preconceitos e valores xenófobos.

A partir de ampla revisão bibliográfica, constatamos que as abordagens sobre os povos originários vêm passando por mudanças significativas, tanto na academia quanto nas escolas. Essas mudanças foram impulsionadas pela renovação historiográfica promovida por autores que se identificam com a Nova História Indígena, pela atuação dos movimentos sociais indígenas e pela aprovação da Lei nº 11.645/2008 — concebida em um contexto político progressista. Essa convergência de fatores possibilitou a ampliação de pesquisas e a emergência de novas propostas pedagógicas, protagonizadas por autores indígenas e não indígenas, que têm contribuído para novas leituras da história dos povos originários. Tais leituras também questionam os pressupostos da modernidade eurocêntrica, marcada pelo etnocídio, pela privatização da terra e pela violência, propondo em seu lugar uma visão baseada no respeito, na alteridade, na integração e no bem viver.

Essas transformações também alcançaram o campo curricular. Os questionamentos dirigidos às categorias tradicionais do currículo permitiram romper com uma visão tecnicista e conteudista, abrindo espaço para concepções mais críticas e emancipatórias. O currículo, nesse novo contexto, não deve ser compreendido como mera listagem de conteúdos ou plano de ensino, mas como campo de disputas simbólicas e ideológicas, em que se interroga não apenas o “o quê” ensinar, mas, sobretudo, “por quê” e “para quê” ensinar determinados conteúdo.

No âmbito do componente curricular de História, analisamos as motivações e contradições que permeiam a elaboração do DCRB, situando-o no contexto das reformas do Ensino Médio conduzidas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC tenha sido gestada sob forte influência de interesses neoliberais, especialmente nos governos Temer e Bolsonaro, a proposta curricular baiana apresenta sinais de resistência a essas diretrizes, buscando diálogo com os sujeitos escolares e priorizando uma construção curricular mais crítica e participativa.

No que tange à questão central deste trabalho – a relação entre o DCRB e a Lei nº 11.645/2008 –, analisamos as disposições legais voltadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. Constatamos que o DCRB atende, de maneira significativa, aos princípios da Lei, ao ampliar e aprofundar os estudos étnico-raciais. A proposta curricular não se limita a uma visão fundacional do indígena na formação da nação, mas promove uma abordagem abrangente que contempla aspectos diversos das culturas originárias: modos de vida, epistemologias, cosmologias, economia, crenças, organização social, além das lutas contemporâneas por território e reconhecimento.

Os objetos de conhecimento previstos e a parte diversificada do currículo baiano possibilitam múltiplas abordagens da temática indígena nas escolas públicas e privadas da Bahia. Em comparação com o currículo anterior, o DCRB representa um avanço expressivo, ao permitir que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os planos de ensino e as práticas pedagógicas sejam ressignificados a partir de uma perspectiva plural e crítica.

O componente curricular de História, em particular, oferece oportunidades para incorporar ao ensino da temática indígena conceitos fundamentais como identidade, interculturalidade, ancestralidade, territorialização, hibridismo, mestiçagem, etnogênese e relações sociais de produção. Tais conceitos compõem o repertório das pedagogias que se dedicam ao ensino da história indígena em sua complexidade, contrapondo-se a modelos homogeneizantes e excludentes. Destacamos, ainda, o aumento significativo da presença da temática indígena ao longo de todo o currículo.

Apesar dos avanços, reconhecemos que há um longo caminho a ser trilhado até a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 na educação nacional. A mudança de visão sobre os povos indígenas não se dará apenas por meio de normativas, mas por transformações estruturais e superestruturais que combatam as desigualdades históricas e promovam a justiça social. A escola, nesse processo, deve atuar como mediadora do diálogo entre a sociedade envolvente e os povos indígenas, criando pontes, espaços de escuta, leitura, estudo e aproximação, capazes

de ampliar a compreensão crítica sobre a trajetória de invisibilidade, perseguição e resistência vivida pelos povos originários.

É fundamental reconhecer que a formação docente é peça-chave para que esse processo avance. O Estado deve assumir a responsabilidade de garantir que o ensino superior baiano – especialmente os cursos de licenciatura – inclua de forma consistente a temática indígena em seus currículos formativos.

Por fim, temos plena consciência dos limites deste estudo. As múltiplas variáveis relacionadas à temática indígena e ao currículo ultrapassam a análise de um único componente curricular. Este trabalho, portanto, constitui-se como uma provocação para que outras pesquisas se desenvolvam, abordando diferentes dimensões do currículo ou aspectos específicos da realidade indígena local, regional e nacional.

Entendemos o currículo como espaço de luta e construção política. Ele deve ser orientado pelos princípios da emancipação, da justiça social, do protagonismo dos grupos historicamente explorados e pela valorização de uma educação crítica e intercultural. Que este estudo possa contribuir para o avanço desses objetivos e, sobretudo, para o cumprimento do espírito da Lei nº 11.645/2008, ressignificando os olhares da sociedade sobre os povos indígenas, pautando-se pelo respeito às diferenças e pela constituição de um Brasil verdadeiramente pluriétnico, onde todas as pessoas tenham direito a uma vida digna.

Nesse sentido, a elaboração do produto educacional – o site “*Memória Indígena de Vitória da Conquista e Região (antigo Sertão da Ressaca)*” – integra esse esforço de valorização das culturas originárias no contexto escolar. Desenvolvido como recurso didático e reflexivo, o site busca contribuir de forma concreta para a implementação da Lei nº 11.645/2008, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas sensíveis à história e aos saberes indígenas locais. O site<sup>25</sup> pode ser consultado por educadores e pesquisadores interessados em promover uma educação antirracista, plural e comprometida com a justiça histórica.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://memoriaindigenadevitoriadaconquistaeregiao.org/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre *et al.* Imboré, Pataxó, Kamakã: a presença indígena no Planalto da Conquista. **Série Memória Conquistense**. MRVC/UESB, 2000.
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Márcia; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, nº 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?format=pdf> Acesso em: 16 jul. 2025.
- ANDRADE, Vanessa da Silva Nascimento. **O que faço com isso? A Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia na percepção de professores de História**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.
- ANPUH-BA – Associação Nacional de História – Seção Bahia. **Nota Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio**. Vitória da Conquista, 2021.
- ANPUH – Associação Nacional de História. **Indígenas na história: sempre obrigados ao trabalho**. [s.d]. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/blog-indigenas-na-historia-sempre-obrigados-ao-trabalho>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Vozes, 2013.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. *In: Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. Instituto Socioambiental. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses_ind%C3%ADgenas). Acesso em: 30 mar. 2025.
- BAHIA. **Resolução CEE nº 97, de 27 de maio de 2024**. Estabelece diretrizes para reorientações correlatas às Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
- BAHIA. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação; Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Educação Básica, 2013.

BAHIA. **Informações sobre territórios de identidade, planejamento e gestão territorial.** Disponível em: <https://www.ba.gov.br/seplan/iniciativas/acesse-informacoes-sobre-territorios-de-identidade-planejamento-e-gestao-territorial-0>. 2014. Acesso em: 20 mar. 2025.

BAHIA. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: orientações gerais.** Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAHIA. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Área: Ciências Humanas.** Salvador: Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Xr7EH0-Jc\\_uJxQV5f19QalAXnZWYozgx/view](https://drive.google.com/file/d/1Xr7EH0-Jc_uJxQV5f19QalAXnZWYozgx/view). Acesso em: 27 dez. 2024.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação da Bahia.** Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Art. 1º, § 1º do Decreto nº 12.354/2010.

BAHIA. **DCRB na Escola: Guia da Formação Continuada.** Guia DCRB A5 V3.indd. Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

BAHIA. **Portaria nº 770, de 09 de setembro de 2019.** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 10 set. 2019. Ano CIV, n. 22.738. Disponível em: <https://adusb.org.br/resources/2019/09/NQqJcxVC.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BAHIA. **Resolução CEE nº 137, de 17 de dezembro de 2019.** Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2019.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa Ensino Médio (versão final).** Salvador: Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: [https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09\\_08\\_22\\_COM-MATRIZES.pdf](https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf) Acesso em: 5 nov. 2023.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1).** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAHIA. **Parecer CEE nº 111/2022.** Aprova o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2022.

BAHIA. **Bahia avança em políticas públicas para povos indígenas com entregas.** Disponível em: <https://www.ba.gov.br/casacivil/noticias/2024-11/2430/bahia-avanca-em-politicas-publicas-para-povos-indigenas-com-entregas>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BAHIA. **Documento Referencial Curricular do Estado da Bahia (DCRB) – Etapa do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BAHIA. **Relatório do 1º Encontro de Socialização do Cronograma para Implementação da BNCC – Ensino Médio, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Conselho Estadual de Educação – CEE. Salvador, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/bncc-ensino-medio> Acesso em: 5 nov. 2023.

BAKER, Eva; POPHAM, James. **Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.

**Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre – RS, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez.

2010/2011. Disponível em:

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso em: 4 ago. 2024.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.

**Tellus**, Campo Grande – MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BARRETO, João Paulo Lima Barreto. **Epistemologia científica X epistemologia indígena**.

Entrevista ao canal eletrônico do Grupo de Pesquisas em Filosofia (ARUNDU), 2022.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-XIstRlcic&t=231s>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antônio; HECK, Egon Dionisio (orgs.). **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Voto da relatora Dep. Fátima Bezerra (PT/RN) para o Projeto de Lei nº 433, de 2003**. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=144690&filename=Tramitacao-PL%20433/2003](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=144690&filename=Tramitacao-PL%20433/2003). Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Regula as modificações realizadas na Lei nº 9.394/1996 (LDB)** pela Lei nº 13.415/2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/mphistoria/sobre/objetivos>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Demarcação**, 2021.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024; nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, p. 18, 2012.

BRASIL DE FATO. **Ratinho Jr, governador do PR, chama os Ava-Guarani de ‘índios paraguaios’ e parlamentares acionam MPF por racismo**. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/09/ratinho-jr-governador-do-pr-chama-os-ava-guarani-de-indios-paraguaios-e-parlamentares-acionam-mpf-por-racismo>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Debora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **Os índios e a colonização na antiga capitania de Porto Seguro**. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. Velhos e novos desafios da história indígena no Brasil. In: CANCELA, Francisco Eduardo Torres. **Os índios na história da Bahia**. 2. ed. *ebook*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CLASTRES, Pierre. A economia primitiva. In: MOURA, Carlos E. M. **Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COSTA, Fernanda Pereira da. **O ensino e história indígena nas propostas curriculares oficiais do Brasil (2008-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Catarse, crítica e resistência: a memória nas e para as minorias político-culturais – reflexões desde o pensamento indígena brasileiro. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 03, p. 1946–1979, 2023.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; DORRICO. Pacificando o branco: uma história da modernidade contada pelos indígenas. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 379-414, Edição Especial, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/cCS8HcByzFBwFcGpqYwBpDH/?format=pdf> Acesso em: 25 mar. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – vol. 1: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 2010.

DEVELAY, Michel. **De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF, 1995.

DUARTE, Mariângela de Araújo Gama. In: CPDOC/FGV. **Verbetes bibliográficos**. 2020. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariangela-de-araujo-gama-duarte>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FANELLI, Giovana Ramos de Cássia. **A Lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras**. São Paulo: Appris Editora, 2021.

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. **Nota técnica – Ensino de História e Cultura Indígena**. Brasília, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Ensino de Humanidades**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANÇA, Flávio Antônio de Souza. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. UNIRIO, Rio de Janeiro, ago. 2016.

FUNAI. **Conferência Nacional dos Povos Indígenas – documento final**. Brasília: FUNAI/CGDTI, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

GABRIEL, Carmem Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática: considerações a partir do campo disciplinar da história. *In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*, Ouro Preto, MG, 2001.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. O movimento dos povos originários indígenas no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 12, p. 1-33, 2024.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 06 out. 2024.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: CBL, 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/caminhos-para-a-culturado-bem-viver-ailton-krenak-2020/>. Acesso em: 20 maio 2025.

LOPES, Alice Casemiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SETEC, 2004.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Danielle Bastos. Entre a terra e o céu Guarani: uma conversa com Bartolomeu Meliã. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 289-298, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/69950>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LOPES, Danielle Bastos. O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 277-296, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/brttQ5mtzBGFkrJ7PjvPXX/?format=pdf>. Acesso em: 16 jul.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Júlia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 1130-1149, out./dez. 2018.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MATTOS, Izabel Missagia de. **Civilização e revolta: os botocudos e a catequese na Província de Minas**. Bauru: EDUSC, 2004.

MICHALANY, Douglas; RAMOS, Ciro de Moura. **Educação moral, cívica e política**. 2. ed. São Paulo: Gráfica Editora Michalany S/A, 1971. 245 p.

MONTEIRO, John. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 105-120.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Botucatu: Interface, 2017.

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações consideradas tribais e semitribais de países independentes**, 1957.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, Laura Nogueira. **Os índios bravos e o Sr. Visconde: os indígenas brasileiros na obra de Francisco de Adolfo Varnhagen**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paineleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais**. Salvador: Sagga, 2020.

PANOSSIAN, Maria Lucia; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. O conceito de objeto de ensino na Atividade Pedagógica. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, MG, 2022.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **O tempo da dor e do trabalho: A conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste**. Salvador: Edufba, 2014.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. De como obter mão-de-obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII. **Revista de História**, São Paulo: USP, 1994. p. 181.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **História indígena na Bahia; políticas, trajetórias, memórias e identidades**. Salvador: Sagga, 2024.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil Colonial**. Bauru: Edusc, 2003.

PORTELA, Cristiane de Assis; NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. Sobre indigenismo e autoria indígena no Brasil: novas epistemologias na contemporaneidade. *In: Dossiê: História e etnologia: diálogos interdisciplinares*. v. 20, n. 2, p. 154-162, 2016.

PORTO, Renan. Ancestralidade indígena como questão futura: que planeta vamos deixar para as próximas gerações? **Sítio eletrônico Teia dos Povos**, 2025. Disponível em: <https://teiadospovos.org/ancestralidade-indigena-como-questao-futura-que-planeta-vamos-deixar-para-as-proximas-geracoes/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PRÉZIA, Benedito. **Debate sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. 2014. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/brasilianas/episodio/a-obrigatoriedade-do-estudo-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, André de Almeida; APOLINÁRIO, Juciene Ricarte de (orgs.). **Novas histórias dos povos indígenas no Brasil: Territorialidades da escrita interdisciplinar indígena e não indígena**. Salvador: Sagga, 2018.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Niterói, v. 21, n. 67, out./dez. 2016.

RETRATOS DA ESCOLA. Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio. Editorial da **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Cledineia Carvalho. **Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08**. Brasília: Odeere, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2014.

SANTOS, Fabricio Lyrio (Org.). **Os índios na história da Bahia**, 2. ed. ebook - Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2020.

SANTOS, Fabricio Lyrio; BRITO, Caroline Santana. História Indígena na Bahia: Formação e Consolidação de um Campo Histórico na Pós-Graduação (2008-2018). **Revista de História**, UFBA, 2022, p. 1-18.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 10. ed., 2008a.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *In*: MALANCHEN, Júlia et al. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editores Associados, 2020.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Global, 1995.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Revista Tópicos Educacionais**, Pernambuco: Ed. UFPE, pp. 89-107, 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo e a Lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar. **Revista Contexto**, 2013. Disponível em: [https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III\\_EPEPE/a\\_tematica\\_indigena.pdf](https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/a_tematica_indigena.pdf). Acesso em: 06 mar. 2025.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma Costa. **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Atlântica, 2007.

SOUSA, Maria Aparecida Silva. **A conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Uma\\_outra\\_história,\\_a\\_escrita\\_indígena\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_história,_a_escrita_indígena_no_Brasil). Acesso em: 24 mar. 2025.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. Prefácio à segunda edição de **Os índios na História da Bahia**, SANTOS, Fabricio Lyrio (org.). 2. ed. ebook - Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2020.

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.

FUINI, Lucas Labigalini. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos.

**Brasilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 6, n. p., p. 253-271, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/28837>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TEIXEIRA-PINTO, Márnio. **Ieipari: sacrifício e vida social entre os índios Arara (Caribe)**. Editora UFPR, 1997. Disponível em:

<http://antigo.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/245-mito-e-cosmologia>. Acesso em: 10 nov. 2024.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; RIBEIRO, Júlia (coords.). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: Unicef, 2014.

WITTMAN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2007.

## **ANEXOS**

### **Anexo A – Lei referente à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

**“Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

**§ 1º** O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

**§ 2º** Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

**Art. 2º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008;

187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

**Fernando Haddad**

**Anexo B – Arquivos com objetos do conhecimento do componente curricular História**

| DOCUMENTO                                                          | LINK DE ACESSO                                        |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS                           | <a href="https://x.gd/ghL4r">https://x.gd/ghL4r</a>   |
|                                                                    |                                                       |
| ITINERÁRIO FORMATIVOS                                              | <a href="https://x.gd/kHDPJ">https://x.gd/kHDPJ</a>   |
|                                                                    |                                                       |
| ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA FUNDAMENTAL   | <a href="https://x.gd/kIPuxu">https://x.gd/kIPuxu</a> |
|                                                                    |                                                       |
| ORGANIZADORES CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS | <a href="https://x.gd/LgeiC">https://x.gd/LgeiC</a>   |