

HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2017)

HISTORY AND INDIGENOUS CULTURAL DIVERSITY IN THE NATIONAL CURRICULUM COMMON BASE (2015-2017)

Elias Nazareno

<eliasna@hotmail.com>

Pós-doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social UnB

Professor Associado I da Universidade Federal de Goiás no Programa de Pós-graduação em História e no

Curso de Educação Intercultural para a formação de Professores Indígenas UFG. Goiânia, Goiás, Brasil

Professor Visitante Universidade de Jujuy - Argentina

<http://lattes.cnpq.br/1486334927436240>

Ordália Cristina Gonçalves Araújo

<ordalia_c@hotmail.com>

Doutoranda - Programa de Pós-Graduação em História UFG. Goiânia, Goiás, Brasil

Professora do Curso de História UEG

<http://lattes.cnpq.br/9191051045071313>

RESUMO

O objetivo principal deste artigo constitui-se em investigar o tratamento dado à história indígena e à diversidade cultural nas primeiras fases de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em andamento desde 2015. Pretendemos analisar o texto preliminar da BNCC, sua avaliação pelos leitores críticos (pareceristas de várias instituições vinculadas à formação profissional docente, com vasta experiência e pesquisas nas áreas de conhecimento em foco, especialmente em História) e as sugestões enviadas pelos diversos atores brasileiros, do contexto educacional e da sociedade como um todo, ao Portal da Base, além de verificar como estas ponderações incidiram sobre o texto revisado da segunda versão e, por fim, debater, de maneira comparativa, as duas versões com as reflexões de estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) da Universidade Federal de Goiás. Detivemo-nos nas contribuições efetivadas pelos proponentes do estado de Goiás em função do exercício profissional dos autores deste artigo (Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás). Enquanto a BNCC preliminar propunha ampliar o conhecimento das culturas indígenas, na BNCC revisada percebemos um recuo nesta proposta. A ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira.

Palavras-chave: BNCC; História Indígena; Diversidade Cultural.

ABSTRACT

The main objective of this article is to investigate the treatment given to indigenous history and cultural diversity in the first phases of elaboration of the National Curriculum Common Base (NCCB), in progress since 2015. We intend to analyze the preliminary text of the NCCB, its evaluation by the critical readers (evaluators from various institutions linked to professional teacher training, with extensive experience and research in the areas of knowledge in focus, especially in History) and the suggestions sent by the various Brazilian subjects, from the educational context and society as a whole, to the Base Portal, as well as to verify how these weights focused on the revised text of the second version and, finally, to discuss, in a comparative way, the two versions with indigenous students by the Indigenous Intercultural Education Course (IIEC) from Federal University of Goiás. We've stopped in the contributions made by the proponents of the State of Goiás in function of the professional exercise of the authors of this article (Federal University of Goiás and State University of Goiás). While the preliminary NCCB was proposing to broaden the knowledge of indigenous cultures, in the revised NCCB we realized a drawback in this proposal. The emphasis again falls above the

rights acquired by indigenous peoples in contemporary times to the detriment of the indigenous past, essential in the Brazilian cultural composition.

Keywords: NCCB; Indigenous History; Cultural diversity.



INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se num instrumento de gestão pedagógica com vistas a orientar a elaboração do currículo nas escolas brasileiras de nível básico. Sua construção traduz-se em um marco histórico na trajetória educacional do país, pois apesar da legislação assim o exigir foram necessários cerca de vinte anos (CAIMI, 2016; ROCHA, 2016) para que finalmente surgisse a proposta de um projeto curricular nacional.

Prevista pelo Art. 210 da Constituição Federal (1988), a BNCC tem sua legitimidade assegurada pelos textos legais direcionados especificamente à educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26 – 1996, 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB – 2009; Conferências Nacionais de Educação - CONAE e o Plano Nacional de Educação–PNE – 2014). Resultado de um processo iniciado em 2015, a BNCC envolve em sua construção atores de diversos âmbitos do meio educacional, incluindo as comissões ordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o fim específico de elaborá-la – com as contribuições oriundas das discussões, debates e consultas públicas promovidos com a participação das secretarias ou departamentos de educação estaduais e municipais, a comunidade escolar (gestores, professores, pais ou responsáveis por estudantes) – e a sociedade como um todo. O intuito desse esforço de elaboração coletiva da BNCC é que ela

se torne um instrumento de gestão que [ofereça] subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em diálogo com as diferenças presentes na escola e com as especificidades que caracterizam o contexto educacional brasileiro.

Além disso, espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, Base....)

Nosso olhar para a BNCC volta-se, sobretudo, para o tratamento dado para a questão da temática indígena no componente curricular História no Ensino Médio. Interesse justificado pela vigência da Lei 11.645/08 que alterou o Artigo 26-A da LDBEN tornando “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” ao longo do processo de escolarização de nível básico. Dessa maneira, buscamos perceber como a cultura indígena aparece no documento que pretende se tornar uma base de orientação curricular em todo o país, na primeira e na segunda versão,¹ tendo em perspectiva a diversidade cultural indígena existente no Brasil. Nesse sentido, fizemos um percurso investigativo em duas etapas. A primeira consistiu basicamente no levantamento de dados referentes aos pareceres e às avaliações da primeira versão da BNCC no Portal da Base.

Os pareceres remetem aos posicionamentos críticos de pesquisadores do ensino de História de diversas universidades do país em relação ao documento. Neles foi possível buscar, na ótica dos pareceristas, os méritos e as fragilidades da BNCC inerentes ao texto submetido à apreciação. Já as avaliações remetem a um público mais amplo, pois engloba a sociedade como um todo e não apenas a comunidade escolar.

O Portal da Base registrou 12.226.510 contribuições ao documento preliminar no período de setembro de 2015 a março de 2016, sendo 2.599.153 especificamente para a área de Ciências Humanas. Para exequibilidade da análise, nos detivemos nas contribuições efetivadas pelos proponentes do estado de Goiás em função do exercício profissional e acadêmicos dos autores deste artigo. Em seguida, buscamos no texto preliminar da BNCC os objetivos de aprendizagem relacionados à temática indígena. Depois, acessamos o Itinerário 3 (disponível no Portal da Base) para identificar as propostas de modificações à redação dos objetivos de aprendizagem efetivadas pelos proponentes de Goiás aos objetivos selecionados.

Com a primeira etapa concluída – o levantamento de dados – analisamos o texto revisado visando cotejar os resultados encontrados com a segunda edição da BNCC, a fim de observar similitudes, distanciamentos e aproximações. Por fim, debatemos junto aos estudantes indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, o tratamento dado pela BNCC à questão da história indígena e à diversidade cultural.

A análise proposta se faz com base na interculturalidade crítica que nas últimas décadas vem se consolidando como um campo de estudos inovador no Brasil na América Latina como um

¹ Para melhor identificação no texto, distinguimos a Base Nacional Comum Curricular como BNCC preliminar (primeira versão) e BNCC revisada (segunda versão).

todo (WALSH, 2009, 2010) a partir de dois princípios fundamentais: por seu caráter marcadamente político, pois fortalece a luta constante pela garantia dos direitos indígenas conquistados desde a Constituição Brasileira de 1988, e por sua relevância epistemológica ao reconhecer a existência de pluriépistemologias no contexto cultural brasileiro e, a partir disso, dar abertura aos conhecimentos indígenas, deixando para trás a postura epistêmica de hierarquização de saberes (NAZARENO; FREITAS, 2013).

COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA: A PROPOSTA DA BNCC E OS PARECERES CRÍTICOS

A BNCC preliminar teve como eixo estrutural a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente, às Leis 10.639/03 e 11.645/08. A tentativa primordial seria acessar a história nacional em relação aos outros “mundos” (americanos, europeus, asiáticos) enxertando de modo mais efetivo o estudo de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas unidades escolares de todo o país.

Propor uma Base curricular pautada na História do Brasil constituiu-se numa proposta audaciosa de ruptura com o ensino praticado nas aulas de História da Educação Básica, essencialmente eurocêntrico. Em diversos pareceres dos leitores críticos² do documento são explícitas as manifestações elogiosas e positivas em relação a tal proposta. Identificamos nas apreciações críticas as possibilidades de mudanças postas pela BNCC como diretriz a embasar as aulas de História após sua oficialização. São elas:

- Abertura de um novo patamar para o debate curricular, demandado por professores, acadêmicos e movimentos sociais que anseiam por uma inserção mais efetiva da diversidade nas aulas do ensino básico, não apenas da temática indígena, mas também da africana, afro-brasileira, dentre outras, incluindo a questão do gênero, como a participação das mulheres nestas histórias.
- Ampliação do tempo escolar destinado ao estudo dos povos indígenas, da história da África e dos afro-brasileiros, bem como da História da América e da História da Ásia, sub-representadas na maior parte dos currículos e materiais didáticos produzidos no Brasil, valorizando-as.

² O texto da versão preliminar da BNCC foi avaliado pelos leitores críticos - professores reconhecidamente envolvidos nas pesquisas sobre formação docente e educação indígena e não-indígena no Brasil - em pareceres enviados à Comissão responsável pela redação da Base. Ao todo foram nove pareceres do componente curricular História e dois referentes à diversidade.

- Revisão da narrativa histórica que passa a ser contada “com os pés no Brasil”, ou seja, com uma perspectiva nacional reconhecendo a efetiva contribuição de negros e índios nessa história, seus conflitos e tensões em detrimento da narrativa embasada na perspectiva e ênfase europeia.
- Superação da cronologia totalizante e quadripartite da história europeia que se traduz pela ideia de progresso e linearidade à medida que a história europeia, presente nas orientações curriculares da BNCC preliminar, deixa seu lugar de centralidade para assumir uma perspectiva secundária.
- Proposição de procedimentos investigativos e de problematização histórica contra práticas verbalistas e de memorização.
- Tratamento pertinente da diversidade e consequente adequação da Lei 11.645/08 pela inserção de conteúdos relativos às culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e europeias e uso de outras fontes históricas.

A BNCC preliminar pretendia, na feitura do seu texto, romper com a manutenção do ensino de História predominantemente pautado pela perspectiva e ênfase européia, com seus marcos históricos e aportes teóricos e metodológicos. Tal proposta de ruptura resulta das demandas de grupos sociais específicos que buscam influenciar a elaboração de uma diretriz que atenda aos seus interesses. Uma demanda que se reverte em aumento do tempo de estudo, na escola, de temáticas pouco ou nada ensinadas, apreendidas e avaliadas no ensino básico.

Um claro exemplo disso são os dispositivos legais como garantia de que temáticas outras sejam inseridas no documento que oficializa o parâmetro curricular para todo o país e influencie positivamente tanto a elaboração de materiais didáticos quanto a formação profissional de docentes da educação básica como preconiza o texto preliminar da BNCC e, com isto, transforme as aulas de História em espaços privilegiados de reconhecimento da diversidade brasileira calcada no reconhecimento da diversidade étnica e linguística dos povos indígenas do território nacional, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Atualmente, de acordo com dados do IBGE 2010 existem aproximadamente 817,9 mil pessoas autodeclaradas indígenas que habitam o território brasileiro, perfazendo um total de 0,4% do total da população do Brasil. São 305 etnias ou povos contabilizados e 274 línguas indígenas

faladas.³ Embora haja divergência quanto a estes percentuais, eles apontam para a diversidade e variedade étnico-linguística existente no Brasil, “opondo-se à noção de monolinguismo tão difundida na escola e na mídia, uma noção que tem compromisso com a política da monocultura no Brasil” (DUNCK-CINTRA; BARRETOS; NAZÁRIO, 2016, p. 133).

Com a finalidade de também integrar o debate público sobre a elaboração da Base, professores do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (UFG) elaboraram um texto que foi publicizado em março de 2016 em nome de Elias Nazareno, Maria do Socorro Pimentel da Silva e Monica Veloso Borges, coordenadores e professores do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) da Universidade Federal de Goiás.

Num posicionamento oposto ao da maioria dos pareceristas críticos da Base, os professores citados discorreram sobre a diminuta problematização concernente à diversidade na proposta. Nela, afirmam, a diversidade surge na parte diversificada e não na parte comum, fator claro da evidente hierarquização de saberes do documento pautada pela proposição de uma matriz curricular eurocêntrica. A Base, no texto preliminar, assume um caráter de ruptura com as conquistas adquiridas pelos povos indígenas desde o marco histórico constitucional de 1988 ao desconsiderar a produção intelectual efetivada nos cursos de Educação Intercultural vigentes em várias regiões do país e as leis 10.639/96 e 11.645/08 que tratam da inclusão das histórias e das culturas de afroamericanos e ameríndios na educação básica.

No debate, os representantes do Núcleo propõem uma intensa revisão da Base calcada em duas sugestões básicas. A primeira sugestão requer uma equidade entre saberes e culturas quilombolas, indígenas ou outras populações e conhecimento de matriz eurocêntrica fundamentada na interculturalidade e na transdisciplinaridade. A segunda sugestão radicaliza o posicionamento crítico frente à BNCC ao propor a criação de uma Base Curricular Intercultural Indígena (BCII) em diálogo com a anterior, mas que cumpra a função de democratizar a educação escolar indígena ao dar continuidade às conquistas dos direitos indígenas e permitir que a realidade sociolinguística e os projetos societários de cada povo sejam contemplados em sua particularidade em detrimento da supervalorização da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos preconceitos advindos com a hierarquização de saberes. A BCII seria, assim,

um processo que valoriza os conhecimentos e potencialidades individuais e coletivas dos indígenas, não isolados em si mesmos, mas fazendo parte de um

³O critério utilizado pelo IBGE para considerar o número de etnias foi comunidades unidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais (Censo Demográfico, 2010).

conjunto maior de relações que os engloba, ajudando a tecer a rede de conexões por meio das interações que cada um promove no movimento intracultural e intercultural (2016, s/p).

O posicionamento dos representantes do Núcleo corresponde e até propõe uma solução possível aos questionamentos posto por Luis Donisete Benzi Grupioni em seu parecer crítico sobre a ausência de diretrizes para a educação étnicorracial na Base. Grupioni esclarece seu desconhecimento em relação à proposta do Ministério da Educação (MEC) e da Base quanto à educação indígena e quilombola por se tratar de modalidades de ensino peculiares e detentoras de diretrizes e normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013, p. 375-414). Todavia, para ele é fundamental “avançar nessa discussão e contar com textos específicos sobre tais modalidades a partir de resposta objetiva para a questão: essas modalidades de ensino e as escolas que as oferecem seguirão a base nacional curricular comum?”

Questionamento como este elucida o contexto crescente das conquistas indígenas na sociedade brasileira desde a década de 1980, principalmente quanto ao direito à educação diferenciada por meio da escola. Antes um instrumento colonizador pelo caráter impositivo, integrador e assimilacionista implantada entre os povos indígenas, a escola assume, desde então, um novo significado ao tornar-se um instrumento de luta política e de diálogo dos indígenas no contato com a sociedade envolvente (Cf. LIMA; NAZARENO, 2014, p. 247-276). Neste sentido, o parecer crítico de Grupioni ressalta a necessidade de fortalecer estas conquistas, consolidando-as, neste caso, no contexto educacional brasileiro, conforme podemos verificar no trecho abaixo:

Creio que no caso da educação escolar indígena, cujo ensino, de acordo com a LDB e vasta legislação e normas existentes, deve ser pautado por uma perspectiva específica e diferenciada, que valorize os conhecimentos, práticas e línguas indígenas essa questão seja mais expressiva. Como conciliar a ideia de uma base nacional curricular comum com a perspectiva da interculturalidade, do bilinguismo ou multilinguismo, que devem organizar a educação nas aldeias? Creio que esse ponto não está equacionado nesse documento e que é necessário um posicionamento claro por parte da proposta (GRUPIONI, 2016).

Por outro lado, ainda na análise dos relatórios críticos, percebemos que, apesar do reconhecimento do mérito da BNCC preliminar na conduta de visibilizar a diversidade, os pareceristas advogam a inclusão mais efetiva de temáticas referentes à Europa e a Ásia como meios de se estabelecer conexões entre a história do Brasil e as histórias destes continentes, tendo em vista que o continente americano e o continente africano foram anteriormente considerados. Uma presença maior de objetivos de aprendizagem que contemplem conteúdos vinculados às

contingências europeias e asiáticas é justificada como necessárias para que haja a ampliação do foco de estudo histórico e também para que haja o contrapeso entre a história do Brasil e a diversidade de histórias e períodos.

A prescrição de alguns pareceristas esteve envolta em recomendações cautelares. Evidentemente, baseadas no receio de que a legitimação da BNCC, na forma preliminar, tornasse o ensino de História ancorado num viés exclusivo (história nacional) sem nexos com outras histórias e outros períodos, sejam europeias ou não. Nesse sentido, pontuamos a seguir, algumas fragilidades enumeradas e apresentadas nos pareceres:

- A inconsistência da justificativa das orientações curriculares focada na História do Brasil.
- A necessidade de articulações mais consistentes entre as escalas local, nacional e global a fim de dialogar com as experiências históricas das sociedades antigas, medievais e modernas com o fim de promover o equilíbrio entre a História do Brasil e a História Europeia.
- A necessidade de não minimizar a importância da cultura ocidental para o entendimento da sociedade brasileira contemporânea.
- A explicitação e o detalhamento dos conteúdos de História Universal no currículo como história e cultura chinesa e indiana, civilizações ameríndias e africanas e pré-históricas, grupos subalternos, mulheres, comportamentos e cosmovisões minoritárias.
- O tratamento secundário dado às temáticas de gênero e de história ambiental nos objetivos de aprendizagem no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio.
- A necessidade de aprofundamento de conteúdos da diversidade cultural indígena nos 5º e 6º anos a fim de superar a concepção de “índios congelados” no passado.

As críticas do texto da BNCC preliminar giram em torno de dois temas principais: a opção pela ênfase na história do Brasil e a presença insignificante da História Europeia nos objetivos de aprendizagem.

De acordo com a proposta da Base, a justificativa para se ter um ensino de História com ênfase na História do Brasil é sustentada por quatro fundamentos: (1) oferece um saber significativo; (2) fomenta a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio; (3) faculta o acesso a fontes, documentos, monumentos e conhecimento historiográfico e (4)

compreende a História do Brasil a partir de distintas escalas (do local ao global) contribuindo para a manutenção da sociedade democrática.

Todavia, caso esta opção permanecesse, a justificativa deveria ser convincente, ponderaram os pareceristas. O convencimento deveria perpassar pela explicitação em se problematizar a ideia de nação ou de país e ainda pela explicitação das conexões entre a História do Brasil e as Histórias dos outros “Mundos” rompendo definitivamente com o viés eurocêntrico desse ensino na educação básica.

O segundo tema, que reuniu a maior parte das críticas dos pareceristas, envolveu a presença diminuta da História Europeia nos objetivos de aprendizagem das orientações (História Antiga, História Medieval e História Moderna). O que se coloca nestas críticas não é a permanência da história eurocêntrica, mas a necessidade de seu conhecimento para compreensão de processos fundamentais na cultura ocidental, como argumenta Marieta de Moraes Ferreira. Com atividades profissionais no ensino básico (Coordenadora do Programa FGV Ensino Médio) e no ensino superior (Coordenadora nacional do mestrado profissional de Ensino de História), ela se posiciona nos seguintes termos:

Penso que o programa atual de História Antiga, Medieval e Moderna possui demasiado detalhamento e exagero de temas, sendo difícil de ser cumprido. Mas alguns temas básicos poderiam servir como eixo transversal para dar conta de processos centrais para as sociedades contemporâneas como democracia e cidadania, direitos humanos (FERREIRA, 2016, p. 3).

As recomendações dos pareceristas aos dois temas mencionados não cobrem o conjunto de lacunas apontadas nos relatórios críticos, entretanto, não trataremos delas aqui por não estarem vinculadas às finalidades deste artigo.

A TEMÁTICA INDÍGENA E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os objetivos de aprendizagem⁴ da BNCC preliminar, componente curricular História, foram organizados em torno de quatro eixos: (1) procedimentos de pesquisa; (2) representações do tempo; (3) categorias, noções e conceitos e, finalmente, (4) dimensões político-cidadãs.

⁴ Por objetivos de aprendizagem entende-se a “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional [...] uma lição, um tema, um ano ou todo um curso” (UNESCO-IBE, 2016, p. 68). São objetivos a serem usados como dispositivos pelos quais os estudantes têm direito a uma formação comum, que lhes propiciará o exercício da cidadania. Uma formação pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos essenciais nos direitos de aprendizagem.

Ocupando uma posição de centralidade no estatuto ontológico da História, as representações do tempo como categoria universal vem sendo revisada pelo Prof. Dr. Elias Nazareno que com base em procedimentos investigativos, busca compreender como os povos indígenas, especialmente os Javaé, organizam-se cosmologicamente a partir do lugar e não necessariamente a partir desse tempo considerado universal. Os resultados de suas pesquisas, em andamento desde 2015, vêm sendo discutidos e publicados em eventos e periódicos especializados. Por eles, “é possível que entendamos um pouco melhor como estão articulados a história, o tempo e o lugar a partir das narrativas dos Javaé. Pode-se lançar, igualmente, alguma luz sobre a maneira como a história indígena deve ser tratada tanto nas escolas indígenas como nas não indígenas” (NAZARENO, 2016, p.6).

A leitura de cada eixo deixa explícita a intenção predominante em cada um deles. Assim, os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) foram elaborados tendo em vista sua integração em cada eixo, que por sua vez integram os enfoques definidores dos conteúdos de cada série.

1º Ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros;

2º Ano: Mundos Americanos;

3º Ano: Mundos europeus e asiáticos.

A utilização da noção de “Mundos” constituiu-se numa das questões pontuadas pelos leitores críticos por ser ausente no texto preliminar o esclarecimento prévio da noção, tornando-a imprecisa e pouco clara e, ainda, por gerar ambiguidades prejudiciais ao ensino de História, pois, nas palavras de Marcelo de Souza Magalhães,

Ao mesmo tempo, ele comporta pluralidade e unidade. Indica existir uma pluralidade de mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; do mesmo modo, vários objetivos de aprendizagem referem-se a matrizes. Apesar da diversidade das sociedades indígenas, no componente curricular História, tem-se a impressão de que existe a unidade/matriz étnica-cultural ameríndia. O mesmo ocorre com os africanos e os afro-brasileiros (MAGALHÃES, 2016, p. 14).

A busca pelos objetivos de aprendizagem que contemplam as temáticas indígenas na versão preliminar nos permitiu selecionar cinco deles. Tal escolha foi aleatória, mas necessária para a operacionalização da análise e das possibilidades de aprendizagens evidenciadas nos mesmos. Compreendemos que a efetivação dos objetivos propostos na BNCC perpassa pela prática docente, muitas vezes mediada por questões de formação acadêmica e profissional, bem como de políticas públicas e, principalmente, de posicionamento teórico e político do professor em sala de aula.

Portanto, ao analisar a BNCC, “estamos tratando de base curricular, não de currículo. Esse não é o todo, não elimina o que não está presente ou está pouco presente, apenas estabelece o que deve ser comum” (CERRI, 2015, p. 3).

Selecionamos cinco objetivos de aprendizagem, sendo dois do 1º Ano e três do 2º Ano do Ensino Médio, conforme visualização da tabela 1.

Tabela 1: Objetivos de Aprendizagem – BNCC Preliminar

Enfoque	1º Ano – Mundos Ameríndios, africanos e afro-brasileiros
Eixo: Procedimentos de pesquisa	CHHI1MOA001⁵ Utilizar criativamente e criticamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias.
Eixo: Representações do tempo	CHHI1MOA004 Aprofundar as noções de diferentes temporalidades em sociedades africanas e ameríndias, relacionando diversas formas de percepção e de contagem do tempo, especialmente em relação às europeias.
Enfoque	2º Ano – Mundos Americanos
Eixo: Procedimentos de pesquisa	CHHI2MOA019 Conhecer o passado indígena das Américas a partir do patrimônio material e imaterial desses povos.
Eixo: Representações do tempo	CHHI2MOA021 Analisar a organização de diferentes povos existentes em território americano, no final do século XV, relacionando-a com as distintas formas de ocupação do espaço em tempos passados, como nos casos do Império Inca e dos deslocamentos dos povos Tupi em busca da Terra sem Mal.
Eixo: Noções, conceitos e categorias	CHHI2MOA024 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias relacionadas a memórias, mitologias, tradições orais e outras formas de construção e transmissão de conhecimento, tais como as cosmogonias Inca, Maia, Tupi e Jê.

Os objetivos selecionados localizam-se nos eixos procedimentos de pesquisa (CHHI1MOA001, CHHI2MOA019), representações do tempo (CHHI1MOA004, CHHI2MOA021) e categorias, noções e conceitos (CHHI2MOA024). Por eles, as orientações curriculares para as aulas de História propõem o uso de fontes históricas (materiais e imateriais) para construir conhecimentos sobre diversos povos (incluindo os indígenas) em relação à organização social e ocupação do espaço nas Américas e, ainda indica o conhecimento da pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias. Em termos de delimitação temporal, nos objetivos aparece uma única menção ao século XV e a expressão “tempos passados” ou

⁵ A sigla, conforme transcrição da BNCC corresponde à área do conhecimento (Ciências Humanas), o componente curricular (História), a etapa da educação básica (Ensino Médio) e a numeração crescente do objetivo.

simplesmente “passado”. No quarto e no quinto objetivos, apontam-se como exemplo do que é recomendado para a aprendizagem, os povos Inca, Maia, Tupi e Jê.

A BNCC preliminar levantou a possibilidade de veicular concepções outras de cosmologias que estão situadas fora dos limites de uma sociedade regida pela ideia de progresso linear e evolutivo, como os povos indígenas que prescindem dos marcos temporais cronológicos. Em pesquisas desenvolvidas com os Javaé, povo Iny⁶ que habita imemorialmente a região do médio Araguaia, na Ilha do Bananal – TO, o professor Elias Nazareno demonstra como a cosmologia Javaé, bem como sua língua, prescinde da categoria tempo para organizar-se cosmologicamente em torno da categoria do lugar (Cf. SILVA, 2014; NAZARENO, 2016). Seus marcos históricos e memoriais pautam-se pela ideia de ciclos de vida – distintos para mulheres e homens, desde a infância até a velhice – em torno dos quais organizam a comunidade e identificam a si mesmos no interior da coletividade (RODRIGUES, 1993; NAZARENO, 2015).

Ainda sobre os objetivos constatamos uma delimitação de conteúdo a partir do momento em que se faz referência aos povos Inca, Maia, Tupi e Jê. A nomeação dos referidos povos aponta para o estudo do passado latino-americano e brasileiro, principalmente as regiões centrais, incluindo o território goiano, antes do “encontro” de culturas (nativos e europeus) e da posterior colonialidade europeia.

Nomear tais povos como indicativo da “obrigatoriedade” de incluí-los nos currículos das unidades escolares de todo o país constituiu-se num avanço, pois promove uma abertura às pesquisas de História, Antropologia, Etnohistória, Linguística e áreas afins às finalidades do ensino de História, dentre elas a ampliação dos estudos indígenas na escola básica para além dos povos que habitavam o litoral. De igual importância para o conhecimento do passado indígena do Brasil, como propõe a BNCC, temos o estudo dos povos que habitavam as regiões centrais do território brasileiro (Planalto Central) com suas histórias, memórias, cosmologias e inter-relações com outros povos.

Nem sempre os resultados das pesquisas com temáticas indígenas chegam aos estudantes da escola básica com a mesma agilidade e sofisticação teórica com que são debatidas e analisadas no meio acadêmico. Parte disso ocorre em função dos limites do material didático, cuja ênfase recai sobre o livro didático, conforme mencionamos; parte em função da formação

⁶ Os Iny são povos do tronco linguístico Macro-Jê, de filiação linguística Karajá e língua materna Iny rybé. Englobam os Karajá propriamente ditos, os Javaé e os Xambioá.

acadêmica e profissional que não atende às demandas necessárias e, parte em função das diretrizes orientadoras ao direcionar o ensino de História segundo concepções arraigadas e conservadoras incorporando lentamente as “inovações” temáticas e teóricas.

Os objetivos de aprendizagem selecionados foram avaliados pelos diversos atores brasileiros que se cadastraram no Portal.⁷ Junto às avaliações foram feitas também sugestões e indicativos de inclusão ou exclusão dos objetivos de aprendizagem totalizando mais de 12,2 milhões de contribuições pela internet. A maior parte destas contribuições foi efetivada por proponentes goianos, índice que elevou Goiás ao primeiro lugar no ranking de participações, segundo a Secretaria de Educação de Goiás.

Os cinco objetivos de aprendizagem selecionados tiveram uma avaliação positiva concernente à clareza da linguagem e à relevância e pertinência. Uma avaliação situada acima do percentual de 67% em ambos os quesitos, o que pode transparecer, num primeiro momento que eles são bem vistos pelos proponentes que se dispuseram a avaliá-los durante a consulta pública (09/2015 a 03/2016). Entretanto, observamos um percentual crescente de indicações à exclusão destes mesmos objetivos, enquanto o percentual que indicam modificações diminui.

As justificativas para as sugestões de exclusão ou modificação dos objetivos apontam, majoritariamente, para seu remanejamento para outro ano ou etapa da educação. Em segundo lugar estão os percentuais que apontam para motivos de exclusão ou modificação como “Outro”, ou seja, sem indicação do motivo para excluí-lo da Base e, em terceiro lugar, estão os percentuais que sinalizam, na percepção dos proponentes, para a contradição entre os objetivos de aprendizagem e a perspectiva teórica e metodológica da área ou componente curricular e, ainda, do referencial curricular do Estado ou Município.

Os dados acima não nos permitem fazer muitas inferências, mas convém interrogar em que sentido os objetivos selecionados conflitam com os aportes teóricos e metodológicos da área de Ciências Humanas e da componente História. O texto preliminar da BNCC não estaria buscando atender às determinações legais da Lei 11.645/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo dos povos indígenas em todas as etapas da educação básica? Ter em perspectiva tal

⁷ O Portal foi aberto na Internet em 30 de julho de 2015 e a BNCC preliminar foi lançada em 16 de setembro de 2015. As contribuições foram recebidas até 15 de março de 2016. Os números indicam 305.569 indivíduos (estudantes e professores da educação básica ou do ensino superior, pai ou responsável e “outros”) cadastrados no Portal, 4.298 organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e 45.049 escolas (BRASIL, 2016, p. 28 e 29).

problematização nos auxilia na análise das contribuições feitas pelos proponentes de Goiás aos objetivos selecionados. Acessando o Itinerário 3 (campo Modificações) foi possível analisar as contribuições de cada objetivo e a sugestão proposta para sua modificação.

Em termos numéricos, os objetivos do 1º ano foram o que receberam mais contribuições no Portal, por isto detivemos nossa análise no objetivo CHHI1MOA001. Localizados em diversas cidades goianas,⁸ os proponentes identificaram-se como Subsecretaria Regional de Educação, unidades escolares (colégios públicos estaduais ou privados), professores da educação básica, professores do ensino superior, pais ou responsáveis de estudantes de nível básico e “outros”. Prevaleceram as contribuições advindas das unidades escolares, seguida das contribuições dos professores do ensino básico, predominantemente de instituições públicas.

No que se refere ao objetivo de aprendizagem CHHI1MOA001, as contribuições das unidades escolares situadas na mesma cidade apresentaram sugestões idênticas no sentido de acrescentar no objetivo as expressões “Pré-história” e “Antiguidade Clássica”. Esta foi a sugestão predominante entre as contribuições. Deduzimos que este fato tenha ocorrido em virtude dos estudos programados pelas secretarias e subsecretarias de educação em todo o país, proporcionando momentos coletivos de leitura e reflexão da Base preliminar pelos agentes vinculados direta e indiretamente ao ensino. Nas diversas contribuições efetivadas no Portal encontramos textos que remontam a esses momentos nos espaços escolares permitindo-nos dimensionar a mobilização para a leitura, reflexão e proposta de inclusão e/ou modificação de objetivo de aprendizagem em Goiás.⁹

O texto (Ata) resultante dessas mobilizações exemplifica momentos específicos organizados pelas equipes escolares, seguindo certo padrão: apresentação da Base, leitura e reflexão em grupos divididos por áreas do conhecimento e produção de relatório contendo pontos positivos, pontos de atenção (dificuldades) e sugestões. Inúmeras vezes, o texto elaborado coletivamente foi postado de maneira individual, havendo repetições de idéias e padronizando, de certa maneira as contribuições.

⁸ As cidades identificadas foram: Acreúna, Alexânia, Aurilândia, Aparecida de Goiânia, Cachoeira Alta, Caiapônia, Cristalina, Goiandira, Goiânia, Hidrolândia, Itaguari, Itapaci, Itumbiara, Jataí, Jesópolis, Lagoa Santa, Luziânia, Planaltina, Pires do Rio, Paranaiguara, Pires do Rio, Posse, Santa Helena de Goiás, São Luiz do Norte, São Simão, Trindade, Valparaíso de Goiás e Vianópolis.

⁹As contribuições são de Catalão, Goiandira e Formosa, respectivamente.

Encontramos, dentre as contribuições que reescreveram o objetivo CHH1MOA001, sugestões de revisões preocupadas com o descompasso entre o objetivo e o conteúdo proposto e a existência de “Ideias ou argumentos conflitantes com a perspectiva teórico/metodológica da área ou do componente curricular”, constante da avaliação dos objetivos de aprendizagem posto pelo Portal. Sobre esta avaliação é interessante nos determos no que determina o “currículo mínimo” prescrito para as unidades escolares estaduais de Goiás.

Desde o final de 2012 a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SECUCE) estabeleceu, para as instituições de ensino estaduais, o Currículo Referência estruturado a partir de Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos em articulação com os livros didáticos adotados pelos professores das referidas instituições.

O Currículo referência prescreveu o que deveria ser trabalhado pelo professor de História ao longo dos quatro bimestres do ano letivo, numa proposta elaborada a partir das matrizes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para ser testada e avaliada ao longo do ano de 2012. Após este período, com as modificações pertinentes, ela se tornou oficial. Significou, na prática, a bimestralidade curricular nas escolas públicas estaduais de Goiás sob a alegação de equidade, ou seja, “garantir direitos iguais a todos, mesmo em condições diferentes”. Por ela, a

divisão bimestral do currículo, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, considerou, em primeiro lugar, o direito à equidade; em segundo lugar, o grande quantitativo de estudantes transferidos de escolas, de municípios, durante o ano letivo, e por último, a rotatividade de professores nas unidades escolares (GOIÁS, s/d, p. 2).

A prescrição do mínimo como requisito ao direito de aprendizagem não pretendia, segundo o documento preliminar, tirar a autonomia do professor em sua prática docente, pelo contrário, a expectativa era de

preservar a autonomia do professor, possibilitando o uso flexível tanto na preparação e no desenvolvimento das aulas quanto na adequação às condições específicas de cada unidade escolar, de cada turno e mesmo de cada turma. Isto significa que a escola e o planejamento dos professores devem considerar a possibilidade de ampliar esse mínimo onde e quando essa ampliação for possível e se fizer necessária. Por isso a importância de se considerar a diversidade e a realidade local (Idem).

A mesma expectativa se encontra na apresentação do componente História no Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás:

espera-se que o currículo mínimo de História seja entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo de compreensão histórica, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula (GOIÁS, 2012, p. 230).

O que se apreende dos trechos dos documentos acima é a possibilidade de adequação que o professor do ensino de História pode exercer mediante as diretrizes curriculares nacionais e regionais, sendo fundamental seu protagonismo na aplicabilidade de conteúdos que atendam à diversidade local. Neste sentido, os professores que atuam no componente História do 1º ano do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais goianas são orientados a trabalhar, no primeiro bimestre, os seguintes conteúdos:

Historiografia: importância do conhecimento científico.
Pré-história – Períodos Paleolítico e Neolítico.
Pré-História: processo de ocupação da América, do Brasil e de Goiás.
O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades.
Egito: Pré-história africana, civilizações antigas no continente africano e suas características históricas; história ptolomaica.
Mesopotâmia.
Hebreus, Fenícios e Persas (Idem, p. 232).

Observamos, na descrição curricular, uma inserção de conteúdo relacionado à região de Goiás em processos de ocupação nacional e continental do passado. Todavia, predomina um currículo convencional e eurocêntrico, ditado, muitas vezes pelo uso majoritário do livro didático em sala de aula, fato reconhecido no Currículo Referência – História:

Na estrutura curricular, procurou-se articular Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos com a realidade dos Livros Didáticos adotados pela Rede. A necessidade de se pensar tal articulação deveu-se a possíveis dificuldades de adequação do Livro Didático ao Currículo Referência e demais questões referentes aos conteúdos propostos. Inúmeras sugestões alertaram para o fato de o livro didático ser uma das escassas ferramentas universalizadas em sala de aula, um recurso precioso que não poderia ficar fora da análise (Idem, p. 229).

Por outro lado, se os conteúdos a serem ensinados, apreendidos e avaliados perpassam pela listagem de conteúdos prescritos no currículo referência, que autonomia pedagógica o professor teria no momento de planejar sua aula, visto que tais prescrições procuram atender aos descritores das avaliações externas à escola, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

Indagações como estas auxiliam na compreensão dos motivos que justificam a modificação do objetivo de aprendizagem sob a alegação do descompasso entre este e a proposta

curricular o Estado ou Município e, ainda, entre a perspectiva teórica e metodológica da área ou do componente curricular. Além disso, é possível entender porque muitas contribuições questionaram a ausência da História Antiga e da História Medieval da Base, motivados pela “obrigatoriedade” de ensinar o “currículo mínimo” paradoxalmente extenso para um número de aulas semanais insuficientes.

Todavia, se por um lado, muitas contribuições propuseram a inserção da pré-história e da antiguidade clássica no texto do objetivo, numa atitude de continuar o currículo real do ensino de História no nível médio da educação básica, por outro, algumas contribuições sugeriram a exclusão da cultura europeia sinalizando para um possível rompimento com a predominância de uma história europeizante no currículo escolar. Outro paradoxo identificado se coloca em torno das culturas ameríndias e africanas. Enquanto uma contribuição sugeria uma ampliação dos conteúdos para além das temáticas indígenas e africanas, outra propunha a ênfase na cultura afro. De menor recorrência, as contribuições apontaram para a interlocução com a história regional e local e também para a organização cronológica e linear dos objetivos de aprendizagem.

O objetivo CHH1MOA001 em si não esboça ideia de hierarquização entre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias, contudo, a interpretação do objetivo pelos responsáveis em prescrever os currículos – as comissões das secretarias de educação municipais e estaduais –, ou pelos professores durante a prática docente, pode levar a equívocos didáticos cotidianamente repetidos nas aulas de história que é sobrevalorizar a história ocidental em detrimento da história local, regional e nacional. Um ponto passível de superação na proposta preliminar da Base para o componente ao pretender, com a ênfase na história do Brasil, “oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória” (BNCC, 2015, p. 143).

O ideal era que se pensasse numa concepção de história baseada no lugar, na localidade e na cotidianidade dos estudantes, sem desprezar a influência europeia na história brasileira, seja positiva ou negativa, muito menos sem desmerecer ou excluir das aulas de história a influência das culturas indígenas, africanas e tantas outras sob a alegação de desconhecimento do conteúdo, de formação acadêmica e profissional inadequada e de material didático inexistente.

OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA BNCC REVISADA

De maneira geral, o texto da BNCC revisada, disponibilizado em 03 de maio de 2016, possui o dobro de páginas do que o texto preliminar. Entre junho e agosto de 2016 o texto revisado passou por avaliação crítica de organizações e redes educativas em todo o país. Os seminários estaduais foram organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Na revisão do texto encontramos orientações que contemplam as modalidades e os temas especiais da educação básica brasileira. O estudo da história e da cultura indígena está inserido na modalidade educativa *Educação para as relações étnico-raciais* e conta com diretrizes próprias dadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Mesmo assim, a BNCC, segunda versão, orienta no sentido de ampliar o tempo disponível em sala de aula para trabalhar esses conhecimentos em todas as etapas da educação básica, principalmente nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

No que se refere aos temas especiais – aqueles que “atravessam” os componentes de uma mesma área do conhecimento ou até mesmo componentes de áreas distintas – a temática indígena compõe o tema especial (transversal) *Culturas indígenas e africanas* que deve perpassar também toda a educação básica. Instituído a partir dos critérios de relevância e pertinência sociais e pelos marcos legais, já explicitados, tal tema “se relaciona ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações” (BNCC, 2016, p. 49).

Postas estas considerações, focalizamos a componente História no Ensino Médio. De imediato, a primeira modificação se refere à organização do ensino de História em Unidades Curriculares (UC) e não mais nos enfoques conforme explicitados na BNCC preliminar. Assim temos:

Tabela 3: Unidades Curriculares de História no Ensino Médio

BNCC	
Versão Preliminar	Versão Revisada
1º Ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º Ano: Mundos Americanos; 3º Ano: Mundos europeus e asiáticos	UC1: Escravidão, liberalismo, autoritarismos e democracia nas Américas UC2: Da queda dos Impérios europeus aos processos de globalização UC3: Brasil: República, modernização e democracia

Cada Unidade Curricular foi organizada em dois eixos: (1) Conhecimentos históricos e (2) Linguagem e Procedimentos de pesquisa e não mais os quatro preliminarmente explicitados. Elencamos, conforme visualização da Tabela 4, logo abaixo, quatro objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da etapa final da educação básica, sendo um na Unidade Curricular 1 (1º ano) e três na Unidade Curricular 3 (3º ano) numa demonstração clara da redução do espaço pedagógico destinado ao estudo da diversidade cultural brasileira na escola básica.

Na Unidade Curricular 2, *Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização*, correspondente ao 2º ano, não encontramos objetivos vinculados à história indígena latino americana visto que a abordagem principal do ensino de História para esta série são os processos históricos ocorridos na Ásia, África e Europa. Assim, caberia aos estudantes estudar, ao longo dos três anos do Ensino Médio, as populações indígenas a partir do período colonial (1º ano) e o reconhecimento dos direitos adquiridos por grupos minoritários, entre eles os indígenas, desde o marco constitucional de 1988 (3º ano).

Tabela 4: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Unidade Curricular 1	Escravidão, liberalismo, autoritarismos e democracia nas Américas
Eixo: Conhecimentos históricos	EM21CH02 Identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural nas Américas.
Unidade Curricular 3	Brasil: República, modernização e democracia
Eixo: Conhecimentos históricos	EM23CH13 Analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na “Carta cidadã” de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos quilombolas).
Eixo:	EM23CH16

Linguagem e procedimento de pesquisa	Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas.
Eixo: Linguagem e procedimento de pesquisa	EM23CH18 Articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais.

O Ensino Médio tem como princípio o aprofundamento de temáticas estudadas nos anos finais do Ensino Fundamental conforme orientação dos objetivos acima disponibilizados. Ainda assim, julgamos insuficiente a abordagem dada à temática indígena nesta etapa da educação básica, que tem sido alvo de debates e posicionamentos políticos em função da reforma do Ensino Médio apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) como a Medida Provisória 746 em setembro de 2016 sendo recentemente aprovada (Fevereiro/2017) pelo Senado Federal. Atualmente aguarda sanção do Presidente da República, Michel Temer.

EXPECTATIVAS INDÍGENAS EM RELAÇÃO À BNCC

Em janeiro de 2017 apresentamos os debates em torno da elaboração da BNCC para os discentes do Curso de Educação Intercultural Indígena da UFG (CEII). Eles representavam a diversidade indígena brasileira, pois as aulas foram freqüentadas por estudantes Apinajé, Guajajara, Tapirapé, Xambioá, Xavante e Xerente. Fato que tornou os debates pertinentes e enriquecedores.

O CEII cumpre um objetivo primordial ao buscar formar professores indígenas de educação básica para atuarem nas escolas das aldeias, possibilitando-lhes uma formação transdisciplinar e intercultural. Especificamente, o CEII pretende “promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas” (PPP, 2006, p. 12). Por isto julgamos pertinente levar para a sala de aula os debates curriculares e políticos que a elaboração da BNCC, principalmente a que envolvia a componente curricular História, demandou.

Durante o desenvolvimento das aulas debatemos o processo (em andamento) de elaboração da BNCC com a turma. Interessava-nos discutir com estes estudantes, na condição de professores em suas aldeias, a maneira como a temática da história indígena e da diversidade cultural brasileira foi tratada no documento que pretende se tornar a base curricular dos conteúdos obrigatórios a serem praticados nas escolas brasileiras de nível básico. Até então, a terceira versão

da BNCC encontra-se em fase de debates, elaboração e aperfeiçoamento. Sua publicação deveria ter ocorrido em março de 2017.

A discussão foi planejada no sentido de dialogar com os estudantes sobre a maneira como as cosmologias e as histórias indígenas foram apresentadas nas primeiras versões da BNCC. O debate incluiu a análise comparativa a BNCC preliminar e a BNCC revisada bem como o exercício reflexivo voltado para a aplicabilidade da Base nas escolas brasileiras para um reconhecimento mais efetivo da pluralidade étnico, lingüística e cultural do Brasil, em sua segunda versão, visto não ter ainda a versão definitiva. Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral-MA: “a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Janeiro/2017).

Nas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira, tais como: história dos povos indígenas no Brasil, história das origens de cada povo, história dos contatos com os não indígenas, escravidão e dizimação, índice populacional anterior aos contatos, cosmologias, educação, pinturas corporais, línguas maternas (quantas são e quais são faladas), relacionamentos interculturais entre povos indígenas e não indígenas e preservação da natureza. Salientamos que a diversidade brasileira não está restrita apenas à história indígena, porém a evidenciamos em virtude do objetivo proposto desde o início deste artigo.

Muito desses conteúdos tem sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena como o da UFG que desde 2007 vem atuando fortemente na formação de professores indígenas (NASCIMENTO, 2011, SILVA; FERNANDES, 2012, BORGES; FERREIRA; BRUNO, s/d, PIMENTEL DA SILVA, 2015). Constitui-se numa produção pertinente, pois além da diversidade plurilingüística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, até então vistos, predominantemente, na perspectiva não indígena.

Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras. Torna-se um material pedagógico emancipador no sentido de auxiliar a desmistificação

de concepções corrente em muitos materiais didáticos que aludem ao indígena como um ser atrelado ao passado, negando a eles a coetaneidade.

Foi importante perceber como o debate no âmbito educacional brasileiro atingiu diretamente os estudantes, pois, a depender do resultado final da elaboração da BNCC e sua implementação nos próximos anos, o ocultamento em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, se tornará mais evidente nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES

Enquanto na BNCC preliminar tínhamos nos objetivos de aprendizagem uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, em suas peculiaridades em torno de distintas concepções de história, de temporalidades, de cosmologias, na BNCC revisada percebemos um recuo nesta proposta, cuja ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira. Em contrapartida, os conteúdos compreendidos como integrantes da cultura europeia ganham mais espaço entre os objetivos de aprendizagem levando-nos a suspeitar da pretensa intenção de criticar o ensino pautado em bases eurocêntricas.

A BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas. Tais conquistas fazem parte do repertório das universidades brasileiras que debatem a questão. Os cursos de Educação Intercultural Indígena, organizados nas duas últimas décadas em atendimento a legislação vigente, é um dos exemplos, e contribui para a construção de uma nova base epistêmica responsável, entre outras coisas, pela formulação e proposição de novas políticas públicas de educação para a diversidade. Ignorar a quantidade e a qualidade da produção intelectual dos próprios indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem é, sem nenhuma dúvida, um desrespeito e acima de tudo, um absurdo inominável.

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriépistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não-indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade.

Mediante o processo de consulta pública, os debates promovidos pelas secretarias de educação estaduais e municipais e as inúmeras contribuições ao texto preliminar da BNCC efetivadas no Portal, as revisões curriculares ocorreram de maneira a demonstrar que as discussões em torno da Base revelam disputas, diálogos, conflitos e consensos entre os grupos sociais representativos da sociedade brasileira resultando, em muitos casos, na permanência de estruturas de pensamentos “tradicionais”. O processo de elaboração das orientações curriculares está em andamento. Convém ampliar o debate para além do processo em si, atentando para o atendimento aos dispositivos legais que acenam para uma ampliação do tempo de estudo da temática indígena em todas as etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha Campos. *Parecer sobre a BNCC – Componente Curricular História*. Universidade Federal Fluminense, 2016.
- BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d.
- BRASIL, Ministério da Educação. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2ª edição revista. 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2017
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Parecer sobre o documento de História*. Universidade de Passo Fundo, 2016.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características gerais dos indígenas: resultado do universo*. IBGE, 2012.
- CERRI, Luis Fernando. *Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular*. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2015.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 375-414.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A Base Nacional Comum Curricular: parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo A. *A história em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular*. Unicamp, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. *Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem*, s/d.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. História. 2012.

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 fev. 2017.

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

LEI Nº 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2017.

LIMA, Sélvia Carneiro de; NAZARENO, Elias. Territórios ameaçados, saberes ressignificados: a cartografia social como possibilidade nas estratégias de luta dos Tapirapé. In: Olga Rosa Cabrera García. (Org.). *Interdisciplinaridade e Meio Ambiente*. 1ed. São Luis: UFMA, 2014, v. 01, p. 247-276.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, André Marques (Org). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, 2011.

NAZARENO, Elias. *História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahādu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo*, Unila, no prelo, 2016.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In:

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013, p. 113-131.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Parecer sobre o documento de História*. Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015.

Projeto Político-Pedagógico Licenciatura Intercultural, Goiânia, UFG, 2006, p. 12.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular – História*. Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. *Revista Articulado Saberes*. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso em: 13 fev. 2017.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Apreciação crítica do documento de História da BNCC*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *O povo do meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal*. Dissertação de Mestrado. Pos-Graduação em Antropologia do Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. 1993.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012.

SILVA, Luciana Leite da. *Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2014.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso; NAZARENO, Elias. Universidade Federal de Goiás. Núcleo Takinahaky de formação superior indígena, 2016.

UNESCO-IBE. *Glossário de Terminologia Curricular*. Brasil, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine; VIAÑA Jorge; TAPIA, Luis. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración, Bolívia, 2010, p. 75-96.



Submissão: 01 de setembro de 2017

Avaliações concluídas: 22 de março de 2018

Aprovação: 24 de abril de 2018

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

MEDEIROS, K. G.; REGIANI, A. R História Indígena Em Perspectiva. Revista Temporis [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p. 35-60 de 269, jan./jun., 2018. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >