

## A HISTÓRIA INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Lourany da Silva Borges <sup>1</sup>  
Carla Silvino de Oliveira <sup>2</sup>

### RESUMO

A história oficial, produzida por homens brancos de elite, configurou uma escrita nacional unilateral e homogênea. As consequências dessa perspectiva hegemônica ressoam por vários âmbitos da sociedade, especialmente, na área da educação. Dessa forma, as relações étnico-raciais são, por muitas vezes, invisibilizadas, ou ainda, tratadas de forma estereotipada. Essas omissões e noções equivocadas, cunhadas por uma perspectiva tradicional historiográfica, trazem diversas implicações negativas para o ensino e pesquisa no campo da história. Especificamente falando sobre os povos indígenas, é possível perceber que coexistem muitas lacunas e contrariedades, uma vez que houve a predominância de um olhar eurocêntrico. Nesse sentido, reconhecendo a importância da História como ferramenta primordial para as lutas sociais e antirracistas no campo educacional, o presente trabalho teve como objetivo identificar o conhecimento histórico referente a História Indígena escolhido no documento curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa identificou as contribuições historiográficas contemporâneas para a História Indígena, destacando conceitos, temas e novas abordagens que se fazem substanciais para a superação de uma concepção tradicional e problemática. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Edson Kaiapó (2019), Daniel Munduruku (2012), entre outros. Através da análise documental da BNCC (2017) à luz da discussão historiográfica contemporânea e da legislação educacional vigente, identificamos o conhecimento histórico escolar referente a História Indígena presente na base. Concluímos que a historiografia contemporânea instiga a valorização dos povos indígenas, desvencilhando-se de ideais preconceituosos e propõe a problematização de abordagens e termos tradicionalmente utilizados. Além disso, enfatiza o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história e reconhece a sua sociodiversidade. Tal resultado, não se faz presente no documento da base, pois o conhecimento histórico referente a História Indígena apresenta-se de forma pontual, fragmentado e eurocêntrico, sem a atualização conceitual e procedimental da investigação histórica dos estudos contemporâneos, sinalizando um descompasso entre a historiografia e a Base Nacional Comum Curricular.

**Palavras-chave:** Currículo, Base Nacional Comum Curricular, História Indígena, Relações Étnico-raciais, Ensino de História.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, [louranyborges5@gmail.com](mailto:louranyborges5@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Educação (USP); Mestre em História (UFC/UNICAMP); Especialista em docência em EAD (UNIFOR), [carlasilvino@ufpi.edu.br](mailto:carlasilvino@ufpi.edu.br).

## INTRODUÇÃO

A história oficial, produzida por homens brancos de elite, configurou uma escrita nacional unilateral e homogênea. As consequências dessa perspectiva hegemônica ressoam por vários âmbitos da sociedade, especialmente, na área da educação. Dessa forma, as relações étnico-raciais são, por muitas vezes, invisibilizadas, ou ainda, tratadas de forma estereotipada. Essas omissões e noções equivocadas, cunhadas por uma perspectiva tradicional historiográfica, trazem diversas implicações negativas para o ensino e pesquisa no campo da história. Especificamente falando sobre os povos indígenas, é possível perceber que coexistem muitas lacunas e contrariedades, uma vez que houve a predominância de um olhar eurocêntrico.

Tais questões reforçam as dissonâncias entre a Lei vigente e a prática educacional, pois enquanto a Lei 11.645/08 estabelece obrigatoriamente a inclusão do Ensino da Cultura e História Indígena, visando o respeito à pluralidade étnico-racial, a ampliação da temática e suas implicações político-pedagógicas no âmbito de ensino-aprendizagem, a realidade do cotidiano escolar, por outro lado, não promove sua aplicabilidade de forma coerente, cooperando para a invisibilização da história indígena.

De acordo com Edson Kayapó (2019), esses imbróglis configuram uma forma de “racismo institucional”, pois a escola ora nega a presença indígena, ora a coloca como homogênea e folclórica, de modo a difundir uma visão preconceituosa a seu respeito. Ademais, o currículo escolar, majoritariamente, respalda-se em torno da “descoberta”, limitando a participação do indígena apenas a um passado colonial. Em consonância a isso, Maria Regina Celestino de Almeida (2010), discorre como essa concepção predominou por meio de uma óptica tradicional, na qual destina aos indígenas um papel secundário, constituindo uma representação de submissão e de desaparecimento.

É necessário destacar também que os currículos, planejamentos escolares e materiais didáticos contribuem para que haja um pensamento fragmentado sobre os indígenas. Concernente a isso, Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014) traz, em sua pesquisa, as inconsistências que corroboram para a construção de uma imagem generalizante e eurocêntrica nos livros didáticos. Além disso, a negação da pluralidade étnico-racial e as noções evolucionistas de civilização, colocando o indígena como selvagem, colaboram para a disseminação de preconceito e para o apagamento dos seus múltiplos aspectos culturais.

Nesse sentido, reconhecendo a importância da História como ferramenta primordial para as lutas sociais e antirracistas no campo educacional, o presente trabalho teve como objetivo identificar o conhecimento histórico referente a História Indígena escolhido no documento curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a pesquisa também buscou identificar as contribuições historiográficas contemporâneas para a História Indígena.

À vista disso, fundamentamo-nos em autores como Edson Kayapó (2019), Daniel Munduruku (2012), Selva Guimarães Fonseca (2012), Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014), Edson Silva (2012), entre outros. Diante disso, utilizamos uma abordagem qualitativa, a partir da análise documental da BNCC (2017), à luz da discussão historiográfica contemporânea e da legislação educacional vigente, de maneira a alcançar as pretensões estabelecidas para este trabalho.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA PARA A HISTÓRIA INDÍGENA**

Neste estudo, buscamos identificar as contribuições historiográficas contemporâneas para a história indígena, com foco nas novas perspectivas que emergiram nas últimas décadas. Os resultados revelam uma crescente valorização da narrativa indígena e uma crítica ao paradigma historiográfico tradicional, que muitas vezes marginaliza as vozes e experiências dos povos indígenas.

Isto porque compreendemos que “a História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural” (Fonseca, 2012, p. 80). Sendo assim, o processo de produção histórica deve buscar alinhar-se às lutas pela superação do racismo, de modo que, tendo um papel central, possa dialogar com os anseios de uma educação plural e inclusiva.

Dessa maneira, o historiador e antropólogo, Diogo Francisco Cruz Monteiro (2014), ao discutir sobre os embates entre a Historiografia Tradicional e a Nova Historiografia, contribui com uma análise significativa acerca da predominância de posturas etnocêntricas que se expressam nas iconografias em livros didáticos. A partir disso, o autor propõe o desvencilhamento desses ideais genéricos e exóticos, a fim de que as novas concepções sejam exploradas, primando pelo reconhecimento das singularidades indígenas e o cumprimento eficiente da Lei.

De modo congruente, Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa (2018), problematizam noções e termos difundidos na historiografia tradicional, levando

em conta a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural e a desmistificação de noções pejorativas. Assim, os historiadores debatem sobre a importância da utilização de censos demográficos e informações que evidenciem “onde estão os indígenas”, para que a ideia de “desaparecimento” que muito se perpetua possa ser refutada.

Consoante a isso, Edson Silva (2012), traz algumas possibilidades que inspiram tais mudanças no ensino. O autor parte da necessidade de considerar a atualidade dos indígenas, para que seja possível desacentuar essa ideia de “sumiço”. Dessa forma, deve-se colocar o indígena no presente e, a partir dele, fazer pontos de contato com o passado e relacionar às lutas, mas não os limitando ao que passou, também mostrar onde estão, o que fazem, quais são os posicionamentos. Assim:

O ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena consiste em considerar sempre a atualidade dos povos indígenas. Ou seja, por meio de usos de mapas para localização dos povos indígenas atuais, desvincular a ideia de passado colonial em que todos os índios supostamente foram exterminados. O Censo do IBGE/2010 contabilizou a população indígena no Brasil em cerca de 900 mil indivíduos – os que se autodeclararam índios. (SILVA, 2012, p. 221)

Nessa percepção, Silva colabora de maneira pertinente, tendo em vista que busca confrontar, na prática, a visão unilateral que comumente se sobrepõe à realidade. Essa ideia de romper com esse desconhecimento e silenciamento a respeito dos povos indígenas é também apresentada por Edson Kayapó (2019). O autor coopera de modo relevante para a História Indígena, pois apresenta uma perspectiva crítica, na qual visa a ruptura com a incompreensão e com os preconceitos historicamente criados contra os indígenas. Diante disso, Kayapó destaca:

As novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade (Kayapó, 2019, p. 66)

É perceptível que a postura dos escritos contemporâneos direcionam-se à valorização dos povos indígenas, buscando trazer, para os âmbitos sociais e educacionais, aspectos que demonstrem sua atuação na sociedade e seu protagonismo histórico, levando em consideração que não existe uniformidade, pois coexistem diferentes identidades, línguas e formas de organização sociocultural.

Em conformidade, Cristiano Augusto Durat (2018) versa sobre estratégias de aprendizado que permitem aos professores de história da educação básica ampliarem seu conhecimento referentes aos povos indígenas no Brasil. Com isso, é possível corroborar para a difusão desses novos saberes. Essa mobilização deve primar, por exemplo, pelo

realce dos livros escritos e publicados por lideranças indígenas, políticas ou religiosas, de maneira a explicitar as distintas atuações desses sujeitos na atualidade. Essas práticas favorecem para os debates concernentes aos direitos, à memória e à tradição indígena.

Assim, ao criticar a historiografia tradicional por narrar a história “sob uma óptica eurocêntrica”, Daniel Munduruku (2012) propõe uma visão de mundo centrada no olhar indígena e exemplifica sua atuação na sociedade como sujeito histórico e autônomo. Outrossim, o autor contrasta com a percepção de “assimilação”, pois defende que “posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou” (Munduruku, 2012, p. 43), elucidando que as trocas culturais podem ocorrer sem que sua identidade seja perdida.

Em suma, com base na presente discussão, identificamos que a historiografia contemporânea contribui de forma significativa para pensarmos e repensarmos o lugar da História Indígena na sociedade, compreendendo os desafios e levando em conta os novos conceitos, temas e abordagens que se fazem imprescindíveis para a superação de uma concepção tradicional e problemática. Nesse sentido, a nova historiografia dá luz aos novos debates e ratifica o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história, uma vez que defender o respeito à sociodiversidade é também defender os direitos e a memória de milhares de povos que existem e resistem continuamente.

## **O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR REFERENTE A HISTÓRIA INDÍGENA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compõe o conjunto de reformas curriculares mais recentes em andamento no Brasil. O documento foi fruto de um processo de elaboração no qual versões foram produzidas, analisadas, modificadas, descartadas e retomadas posições. Nesse processo, comissões de elaboração foram alteradas – membros saíram, outros ingressaram – e, assim, a cada versão, novos posicionamentos educacionais e políticos eram incorporados ou aprofundados.

Não traçamos a trajetória detalhada desse movimento que envolve permanências e transformações, diante das três versões preliminares e da última versão homologada. Aqui, nos interessou identificar o lugar da História Indígena, no texto da última versão. Para isso, realizamos a reflexão teórica sobre o caráter curricular do conhecimento e, a seguir, identificamos as propostas curriculares encaminhadas ao CNE, sobre o componente de História, com ênfase às questões indígenas.

Para identificar as disputas em torno do conhecimento para o Ensino de História, durante o processo de elaboração da BNCC, desenvolveu-se a análise documental voltada

aos textos encaminhados e produzidos pela Associação Nacional de História (ANPUH) e os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE, nos pontos em que se contempla a discussão sobre a disciplina de História, com ênfase a História Indígena. Neste caso, a questão de investigação que guiou o trabalho foi: quais as perspectivas dos historiadores em relação aos conhecimentos históricos – no âmbito das temáticas da História e Cultura Indígena – que deveriam ser abordados na escola no processo de produção da BNCC?

Compreendemos que a discussão curricular sobre o conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas deve estar atrelado às noções de escola, educação e currículo. Dessa forma, a consideração dos posicionamentos dos profissionais do campo da Educação é necessária.

Nos estudos curriculares, a definição unívoca do termo currículo é apontada como um caminho inviável. Teóricos sinalizam a inviabilidade da definição pela própria transformação que ocorre no campo teórico dos estudos curriculares, principalmente os que compreendem o currículo como uma construção social, na qual sua significação estará condicionada ao contexto de produção, não se esquivando dos movimentos de rupturas e permanências dos processos históricos.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 14) afirma que o currículo é um movimento histórico no qual "uma determinada teoria pensa o que o currículo é". Para o autor, a definição de currículo é particularmente histórica, ao se apoiar em pistas sobre "como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido" (SILVA, 2014, p. 14). O autor conclui que, apesar da existência das diversas teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas), as questões permanentes a todas são: qual conhecimento deve ser ensinado para garantir a formação do cidadão que se busca em um dado contexto, e por quê?

Pacheco (2005, p. 38) também sinaliza a dificuldade em definir currículo, e alerta que qualquer tentativa de fazê-lo é um caminho para além da definição, "é algo que nos levará à identificação de contextos, actores e intenções". Dessa forma, o autor corrobora também com a abordagem histórica da noção de currículo.

Para os teóricos do currículo, a dificuldade em defini-lo não é um problema para o campo dos estudos curriculares. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 126), a polissemia do conceito atribui riqueza à noção, pois o constante processo de construção conceitual possibilita perceber diferentes perspectivas da realidade. Eles argumentam que:

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em partes semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas (1998, p. 126).

Para os autores, a noção de currículo está diretamente relacionada à permanente preocupação com o conteúdo do ensino e com as finalidades da educação, bem como com o contexto no qual é construído e desenvolvido, por agentes e interesses específicos que lhe conferem, assim, características peculiares, conforme também ressalta Pacheco (2005, p. 38). É essa diversidade de conteúdos, agentes, contextos e interesses educacionais que possibilita compreender diferentes perspectivas da realidade que, conseqüentemente, ampliam e renovam o campo dos estudos curriculares.

A partir das reflexões sobre o campo curricular, buscamos identificar as justificativas para o conhecimento apontado como relevante nos documentos curriculares de História e, conseqüentemente, a definição de qual conhecimento não o é. Dessa forma, a pesquisa focalizou alguns dos agentes produtores do currículo e o seu contexto de elaboração, na tentativa de reconhecer os interesses em disputa e de discutir as preocupações ligadas ao papel assumido para a escola e ao tipo de cidadão que se deseja formar.

A participação dos historiadores e pesquisadores da educação no processo final de elaboração da BNCC é analisada através dos documentos encaminhados ao CNE e da sua participação nas audiências públicas. Em diálogo com as propostas curriculares encaminhadas ao CNE, analisamos os vídeos das cinco audiências públicas realizadas pelo CNE, nos pontos que se contempla a discussão sobre a disciplina de História. Nestes, por exemplo, com relação ao componente curricular de História, o Fórum de Educação Indígena (2017) versa exclusivamente sobre a escolha do conteúdo histórico, principalmente os relacionados às questões indígenas tratadas na terceira versão da BNCC. A crítica refere-se à abordagem homogeneizadora das populações indígenas, de modo a negar a diversidade cultural representada pelas diferentes etnias, e à perspectiva histórica centrada apenas na temporalidade do passado, negligenciando, assim, a atuação contemporânea indígena na História do tempo presente.

Na segunda audiência, realizada em Pernambuco, a ANPUH-PE (2017) critica o que se apresenta para o componente curricular na terceira versão da Base, pelas seguintes



questões: eurocentrismo – ênfase à história ocidental, negligenciando as experiências das populações indígenas, africanas e latino-americanas; adoção do processo histórico cronológico – negligência em relação à complexidade temporal da história e restrição ao estudo do passado pelo passado, negando a história do tempo presente; e, por fim, desconsideração das inovações do campo da historiografia – não reconhecimento das diferentes temporalidades e espacialidades no contexto das diferenças sociais e culturais e colaboração com as teses das três raças, do homem cordial e do mito da democracia.

Além das críticas, propõe-se nas Audiências que: sejam integrados na BNCC os conceitos estruturantes da disciplina de História, tais como Historiografia, Fonte, Memória, Duração, Narrativa e Multicausalidade; seja cumprido o que estabelecem a lei nº 10.639/2003 e sua correlata lei nº 11.645/2008, que obrigam o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e sejam afirmados os pressupostos metodológicos da escrita da História para compreensão do saber escolar, como produção científica e social.

Nesse mesmo caminho, a fala do representante da ANPUH Brasil (2017b), membro do Grupo de Trabalho – Ensino de História e Educação, na quinta e última audiência pública realizada em Brasília, reitera a fala da ANPUH-PE, apontando críticas à terceira versão e sugerindo:

Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças, sejam garantidos a implantação do Ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes.

A comparação das falas apresentadas nas audiências de Pernambuco e Brasília mostra a sintonia no tom das sugestões para a BNCC e o avanço, para além das críticas, nos apontamentos apresentados nas falas, assim como nos dois documentos encaminhados ao CNE. Compreendemos o pouco detalhamento do que se propõe nos documentos apresentados, pois foram produzidos para exposição em um tempo regulamentar de três minutos, conforme estabelecido pelo CNE.

O não aprofundamento das questões ligadas às culturas indígenas, reforçam a desvalorização e o esvaziamento das discussões sobre identidade e diversidade na BNCC História. As contribuições encaminhadas pelos historiadores representantes da ANPUH e Fórum de Educação Indígena não foram acolhidas. Consequentemente, essas não estão expressas na versão final da BNCC, por não se alinharem com as questões de cunho político-econômico e, por vezes, por ferir os interesses de grupos conservadores, igualmente fortalecidos no atual cenário político brasileiro. Entretanto, compreendemos



que, se o processo de elaboração do documento é afirmado como democrático, o primeiro passo seria ouvir as diferentes vozes – o que o Ministério da Educação (MEC) insiste que foi feito; mas isto não basta; como segundo passo seria preciso debater e realizar escolhas, realmente considerando todos os olhares sobre o tema. Para o MEC, porém, o primeiro passo parece ter sido considerado suficiente para declarar que o processo foi democrático.

O documento final da Base afirma a presença dos temas obrigatórios (BRASIL, 2017a, p. 354), no que definem a lei 11.645/2008 sobre o Ensino de História indígena, é tratado de forma pontual e eurocêntrica no currículo de História ao longo dos quatro anos. Optou-se por manter essas questões no campo da retórica, da afirmação genérica de princípios, pois o documento reconhece a exigência da lei em relação aos temas, mas a proposta apresentada chega a ser evasiva – ao tratar das questões indígenas sem amplitude e aprofundamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contexto atual do neoliberalismo projeta a escola para formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, que exigem que os sujeitos sejam capazes de resolver os problemas do cotidiano, em grande parte frutos desse mesmo contexto, e de se adaptarem obedientemente ao que lhes for demandado. Não cabe nessa perspectiva a ideia de aprofundamento de um repertório cultural para a compreensão e a participação críticas no mundo. Alcançar esse nível de adaptabilidade e resiliência supõe que o aprendiz desenvolva o controle das suas emoções, para agir de forma alinhada aos interesses de cunho neoliberal. Dessa forma, a BNCC, no que tange ao componente de História, opera um movimento no sentido de atender aos interesses do mercado econômico, quando reduz a expectativa de desenvolvimento do pensamento relacional dos estudantes e limita a relação com o conhecimento às necessidades mais imediatas do cotidiano. No atual cenário, evidencia-se a crescente força dos setores empresariais para intervir diretamente nas políticas educacionais, a partir da ação de seus apoiadores.

As contribuições encaminhadas pelos historiadores representantes da ANPUH e ANPEd não foram acolhidas de modo a se expressarem na versão final do documento. Conseqüentemente, por não se alinharem com as questões de cunho político-econômico e, por vezes, por ferir os interesses de grupos conservadores, igualmente fortalecidos no atual cenário político brasileiro, aspectos importantes para o campo do Ensino de História foram silenciados na elaboração da BNCC. Dessa forma, concluímos que as vozes

silenciadas divergem das escolhas curriculares efetivadas, sustentadas por um contexto político-econômico favorável a perspectivas mais conservadoras. As vozes efetivamente ouvidas são legitimadas e alinhadas aos posicionamentos de entidades internacionais do capital neoliberal. Sabemos que o currículo é território de disputa e que os documentos curriculares expressam acordos possíveis e temporários. Mas a pesquisa de que trata este texto dá relevo a pontos sensivelmente fragilizados no contexto mais amplo da elaboração da BNCC, especificamente valorizados no campo do ensino de História: as marcas da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e as que remetem às relações de gênero. Importa enfatizar esse movimento para que as lutas em torno do currículo contem com a clareza dos ataques sofridos nesse cenário de um país que tanto perdeu nos últimos anos.

Concluimos que a historiografia contemporânea instiga a valorização dos povos indígenas, desvencilhando-se de ideais preconceituosos e propõe a problematização de abordagens e termos tradicionalmente utilizados. Além disso, enfatiza o papel central dos povos indígenas como autores de sua própria história e reconhece a sua sociodiversidade. Tal resultado, não se faz presente no documento da base, pois o conhecimento histórico referente a História Indígena apresenta-se de forma pontual, fragmentada e eurocêntrica, sem a atualização conceitual e procedimental da investigação histórica dos estudos contemporâneos, sinalizando um descompasso entre a historiografia e a base.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- DURAT, Cristiano Augusto. O ensino de história e o “novo” protagonismo indígena. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] **Aprendizagens Históricas: debates e opiniões**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 69-81.
- FONSECA, Selva Guimarães. O estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.
- KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.
- MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática: a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014, p. 69-85.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 11-78 e 177-224.

PACHECO, J. **Estudos Curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena**: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, n° 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. Diversidade cultural indígena no Brasil contemporâneo: Quem são? Quantos são? Onde estão? In: \_\_\_\_\_. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018, p. 11-35. ANPEd. Ofício 220 - 15 de janeiro de 2016, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 04 de abril de 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

## FONTES

ANPEd. Ofício 211 - 11 de setembro de 2017, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 04 de abril de 2018.

ANPUH/BRASIL. **Audiência Pública e a 3ª. versão da BNCC**: o lugar da ANPUH no debate. GT de Ensino de História e Educação pela Associação Nacional de História/ANPUH, 18 de setembro de 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/BRASIL. **Falas direcionadas ao componente curricular de História**. 5ª. Audiência Pública- CNE em Brasília (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/PE. **Falas direcionadas ao componente curricular de História**. 2ª. Audiência Pública- CNE em Recife (vídeo), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SC. **059 Ofício - Parecer da ANPUH-SC sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular de História**. 3ª. Audiência Pública- CNE em Florianópolis, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SC. **Falas direcionadas ao componente curricular de História**. 3ª. Audiência Pública- CNE em Florianópolis (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SP. **070 Ofício - ANPUH-SP na audiência sobre a Base Nacional Comum Curricular:** Conselho Nacional de Educação. 4ª. Audiência Pública em São Paulo, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

ANPUH/SP. **Falas direcionadas ao componente curricular de História.** 4ª. Audiência Pública em São Paulo (vídeo), 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 27 de março de 2018.

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". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 27 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017a. Brasília, DF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Parecer CNE nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. p. 01-46. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017). Acesso em: 23 de junho de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Falas direcionadas ao componente curricular de História.* 1ª. Audiência Pública em Manaus, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em: 17 de abril de 2018.