



Desafios para repensar a imagem indígena: A Lei 11.645/08 e as lacunas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Challenges to rethink the indigenous image: Law 11.645/08 and the gaps in the Common National Curriculum Base (BNCC)

Bruna Jéssica Cabral Silva¹
Carlos Augusto Lima Ferreira²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a representação dos povos indígenas no contexto educacional através da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena na escola, e as lacunas existentes na sua aplicabilidade na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, documento normativo que define as aprendizagens essenciais da educação básica, levando em consideração, também os seus desdobramentos em manuais didáticos por meio de revisão de literatura. Algumas reflexões acerca da Lei 11.645/08, sua aplicabilidade na Base Nacional Comum e seus desdobramentos em manuais didáticos nortearão as discussões desse trabalho. As representações serão discutidas na perspectiva da História Cultural que tem como objetivo ampliar o conhecimento e abrir as fronteiras para o estudo das experiências históricas. Desse modo, será possível entender os povos indígenas com culturas diversas e questionar estereótipos reproduzidos no contexto educacional.

Palavras-chave: Indígenas. Educação. Imagem. História.

Abstract: This article aims to reflect on the representation of indigenous peoples in the educational context through Law 11.645/08, which made teaching indigenous themes mandatory at school, and the existing gaps in its applicability in the Common National Curriculum Base - BNCC, normative document which defines the essential learning of basic education, also taking into account its consequences in textbooks through literature review. Some reflections on Law 11645/08, its applicability in the Common National Base and its consequences in textbooks will guide the discussions of this work. The representations will be discussed from the perspective of Cultural History, which aims to expand knowledge and open borders for the study of historical experiences. In this way, it will be possible to understand indigenous peoples with different cultures and question stereotypes reproduced in the educational context.

Keywords: Indigenous. Education. Image. Story.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a representação dos povos indígenas no contexto educacional através da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena na escola, e as lacunas existentes na sua aplicabilidade na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, documento normativo que define as aprendizagens essenciais da educação básica, levando em consideração, também os seus desdobramentos em manuais didáticos por meio de revisão de literatura. A BNCC será analisada na área de história dos anos iniciais, pois os alunos, principalmente nesta área de conhecimento, possuem um dos primeiros contatos com temáticas acerca do respeito à diversidade e cidadania. (BRASIL, 2017, p. 29). Além disso, de acordo com o autor, as crianças nessa fase escolar “pensam abstratamente, operando a realidade mentalmente.”

¹ Mestranda em Desenho Cultura e Interatividade, PPGDCI-UEFS; E-mail: brunajcabral@gmail.com

² Doctorado Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, Professor da UEFS. E-mail: caugusto@uefs.br

As imagens estereotipadas da invasão europeia ainda são inseridas em muitos recursos didáticos e colabora para uma visão distorcida sobre os povos indígenas “os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã. (MUNDURUKU, p.21). Nesse sentido, podemos compreender que muitas imagens são colocadas fora do contexto em que foram produzidas.

Toma-se como questões norteadoras à condução deste trabalho alguns pontos importantes. O primeiro ponto traz uma breve discussão historiográfica sobre a imagem dos povos indígenas na educação. Já no segundo momento, trazemos uma reflexão acerca dos avanços da Lei 11/645/08 e as lacunas existentes na Base Nacional Comum (História), pensando em que tipo de imagem sobre esses povos esses documentos podem gerar no campo educacional. Exemplo desse processo, são as imagens idealizadas pelos artistas Debret, Victor Meirelles, Oscar Pereira, dentre outros “são constantemente utilizadas nos livros didáticos adotados em escolas públicas brasileiras.” No entanto, devemos compreender que “foram produzidas em um determinado contexto, com objetivos específicos.” (SOUZA, 2014, p. 25).

Por fim analisaremos os desdobramentos dessas lacunas nos manuais didáticos através de uma revisão de literatura. Cabe destacar que esse trabalho possui uma abordagem interdisciplinar, aliando a história, a educação e a cultura para (re)pensarmos os estereótipos historicamente estabelecidos pela visão eurocêntrica colonizadora.

2 A construção historiográfica sobre a imagem indígena e métodos de análise

“[...] a compreensão do mundo indígena não depende só do conhecimento do diferente, depende, antes e muito mais, do conhecimento de nós mesmos.” (SANTOS; FELIPPE, 2018, p.35).

De acordo com Munduruku (2006, p. 21). o indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, olhar o outro com um olhar acrítico é desenvolver uma visão distorcida e preconceituosa. Como exemplo desse tipo de transmissão de comportamento, podemos citar o espaço educacional e o principal recurso didático utilizado nesse campo: os livros didáticos que ajudam a formar uma visão distorcida.

Neste tópico, analisaremos alguns conceitos sobre a representação dos povos indígenas que nos ajudarão a compreender a análise da imagem em seu contexto, não vinculando aos “idealizados do passado.” (ALMEIDA, 2010, p.14). A abordagem será realizada através da história cultural no contexto das representações, entendendo esta como uma busca das práticas

específicas que os sujeitos produzem. De acordo com Roger Chartier, em seu livro “Entre Práticas e representações” existe um olhar para a capacidade que o grupo tem de se fazer através de identidades, “além das práticas complexas, múltiplas, diferenciadas que constroem o mundo como representação.” (CHARTIER, 2002, p.73).

Para pensarmos a imagem em seu contexto, Erwin Panofsky (2002), teórico que aborda a iconologia e iconografia, nos ajuda a analisar a imagem em seu momento de produção, não dissociando a imagem dessa ocasião. Portanto, a história cultural em interação com a análise de imagens, apesar de linhas diferentes, dialoga e se complementa para pensar alguns aspectos acerca da representação, imagem e contexto de produção. De acordo com Paiva (2002, p. 17), a iconografia é “como um registro histórico realizado por meio de ícones, imagens pintadas, desenhadas, são registros que os historiadores devem manter um diálogo a apropriação.” Paiva (2002) vai chamar essa questão de apropriação da imagem, onde afirma que, caso não haja uma recepção, apropriação e exploração das imagens corretamente, elas vão se transformar em reles figurinhas de fim de texto. Além de empregar uma representação equivocada e prejudicial ao conhecimento histórico.

Segundo Almeida (2010) em seu livro “O índio na História do Brasil” afirma que é possível identificar três tipos de representações sobre os indígenas nos discursos históricos: “Os idealizados do passado,” “Os bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. A primeira representação corresponderia ao índio morto, a segunda seriam os “índios” que se rebelavam contra a raça branca, já os degradados eram aqueles que vistos como miseráveis e preguiçosos. (ALMEIDA, 2010, p. 139-140). Outras denominações também foram utilizadas, a exemplos de expressões como: “gentio da terra”, “pagãos” e “Negros da Terra.” A última forma, eram como se nomeavam os indígenas escravizados, segundo John Monteiro (1994), em seu livro “Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.”

As representações fora de contexto ou desacompanhadas da narrativa dos vencidos trazem as distorções e prejuízos que mais prejudicam o processo de aprendizagem e desconstrução da imagem perpetrada pelo colonizador durante mais de quinhentos anos de história, apropriação e extermínio cultural, invisibilidade e isolamento social. De encontro com esse pensamento, Gervereau (2007, p. 41), em seu estudo sobre “Ver, Compreender, Analisar as Imagens”, descreve que “observar uma imagem de modo diferente do que com uma simples intenção de consumo fugaz, é fazer-lhe perguntas.”

Paiva (2009, p. 38), em seu livro Iconografia e iconologia, também discute essa mesma problemática e complementa afirmando que a imagem é mais perigosa que as outras fontes no sentido de sua própria beleza- ela pode trazer representações da realidade, cabendo a nós

decodificarmos os itens. Sendo assim, é necessário “analisar a imagem como uma iconografia (análise de registros históricos imagéticos), trazendo consigo o contexto pela qual foi pintada, encomendada ou, até mesmo, forjada.” (PANOFSKY, 2000, p. 50).

Panofsky diferencia as etapas para a análise de imagens, partindo da pré-iconográfica onde surge a experiência do observador, já a iconográfica que abrange os motivos artísticos e as combinações dos motivos artísticos e a terceira etapa que revela um período, “classe social, crença religiosa ou filosófica” iconológica. (PANOFSKY, 2000, p. 51). De acordo com Paiva (2009), é preciso indagar as imagens e escutar respostas, devendo ser explorada com muito cuidado ao apresentar uma determinada realidade e ou alteração da realidade.

Segundo Maria Emília Sardelich (2006, p. 209), em seu texto *Leitura de imagens e Cultura Visual: desenredando conceitos para a prática educativa* “mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração da mesma, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação.”

Parafraseando o historiador Marc Bloch: “A história é uma ciência que estuda os homens e sua ação no tempo.” Desse modo, a história não é imutável, assim como as imagens que são resultantes desse processo histórico. Ainda nesse mesmo aspecto, Gláucia Trinchão e Oliveira (1998, p. 161) no artigo sobre *A história contada a partir do desenho* “afirmam que a “história é um conhecimento relativo. Na conceituação atual, a história não trabalha para a preservação do passado, ela recobre a curiosidade humana [...]”.

A leitura das representações deve ser invertida a fim de compreender a história e cultura desses povos: onde os povos indígenas são vistos não como a dicotomia dos vencidos, mas sim como resistência. Cabe destacar que a palavra resistência, surgiu a partir da historiografia cultural, onde buscava a “história vista de baixo”, adquirindo um espaço nas pesquisas futuras. (SANTOS; FELIPPE, 2018, p. 38).

3 A Lei 11.645/08 e a obrigatoriedade da temática indígena na escola

A lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08 surgiu a partir de uma recomendação da Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBEN, Lei 9.394/ 1996¹:

¹ A Lei no 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: No artigo 1, parágrafo § 1º desta Lei há uma definição do que ela abrange: Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Lei disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso 25 de agos. 2021

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei 11.545, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Podemos notar nos aspectos gerais da lei acima que a obrigatoriedade em se trabalhar com a temática indígena deve considerar as contribuições desses povos nas áreas social, econômica, política e que sejam pertinentes a história do Brasil. No entanto, de acordo com Silva e Meirelles (2010, p. 45), um currículo como prática- aquele que acontece em sala de aula, acaba ocorrendo como um jogo de subjetividades e práticas pedagógicas dos alunos e da realidade da comunidade escolar, ou seja, é preciso ir além da teoria. De acordo com Marçal e Lima, antes da Lei 10.639/2003 ser modificada pela Lei 11.645/08, já oferecia encaminhamentos para uma abordagem das culturais indígenas, como podemos analisar abaixo:

[...] foi ainda referendada pela Resolução do Conselho do Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº1, de 17 de junho de 2004 b). Cabe ressaltar que o parecer CNE nº3 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, representa importante documento normativo e orientador para as práticas e abordagens da história e cultura afro-brasileira, bem como oferece encaminhamentos para a abordagem e histórias das culturas indígenas. (MARÇAL; LIMA, 2015, p. 101).

Em 2003, ainda quando a primeira Lei foi aprovada, houve um avanço em termos educacionais. Segundo Silva e Meirelles (2010, p. 44), a história da África seria contada a partir dos questionamentos de qual África queremos aprender na sala de aula. Algumas transformações começaram a ocorrer a partir de simples perguntas, a exemplo de “Como os africanos e africanas entendiam a sua história.” Assim como um avanço na valorização das estéticas africanas, a exemplo dos turbantes e outras africanidades. (SILVA E MEIRELLES, 2010, p. 45). Cabe destacar que a inserção de História da África e dos afrodescendentes deve ser entendida mais como fruto de uma luta política encabeçada pelo Movimento Negro, do que como um reconhecimento por parte do meio acadêmico da relevância do negro para a História do Brasil. (MUNANGA, 2012).

A partir da promulgação da Lei 11.645/08 foi possível indagar “sobre a heterogenia de culturas indígenas e como eles contam as suas histórias, devendo-se entender os indígenas a

partir das suas história e códigos.” Felizmente, segundo a historiadora Zeneide de Jesus Silva (2011, p. 47) em seu artigo “As Universidades e o Ensino da História Indígena”, houve um avanço muito grande no estudo da temática indígena na historiografia brasileira, sendo a produção nos âmbitos acadêmicos de pós-graduação um dos pontos chave para esse processo.

Ainda de acordo com a autora: “todo esse processo deve-se a uma série de trabalhos nos quais os indígenas deixaram a posição de coadjuvantes da História para atuarem também como protagonistas.” No entanto, Silva (2011) se questiona ao indagar sobre esse engajamento no contexto educacional, tentando provocar uma reflexão acerca dessa realidade, onde as “mudanças são pouco observáveis.”

4 A Lei 11.645/08 e a Base Nacional Comum (BNCC): Lacunas e desafios para (re)pensar a imagem indígena no contexto educacional

Desde a promulgação da Lei 11/645/08, “muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e a produção de material didático para suas escolas.” (PAIVA, 2012, p. 12). Nesse aspecto, teremos como parâmetro a aplicabilidade da Lei 11.645/08 e a Base Nacional Comum (BNCC) da área de história do ensino fundamental anos iniciais a fim de compreendermos alguns trechos que tratam da cultura indígena, não tendo a intenção de analisá-la integralmente, mas as lacunas que ainda existem e que podem gerar imagens equivocadas sobre esses povos. Como já citado, nessa fase, o aluno começa a ter uma compreensão e a formar representações sobre determinado conteúdo.

A Base Nacional Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais na educação brasileira. Esse documento foi instituído pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, com Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo homologada pela primeira vez em 16 de setembro de 2015 com última atualização homologada em dezembro de 2017. ²Refletir a imagem indígena no campo educacional através dos documentos legais, Lei 11.645/08 e a sua inserção na BNCC, nos levará a compreender que tipo de “aprendizagens essenciais” são passadas aos educandos quando tratamos sobre a imagem dos povos indígenas.

A Lei 11.645/08 é citada quatro vezes na Base Nacional Comum (BNCC), como podemos observar na tabela abaixo:

² Informações retiradas da página do Ministério da Educação. Nessa página há o histórico e implementações da BNCC. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 02 de set. 2021.

Assunto/título:	O que é apresentado	Página
Base Nacional Comum Curricular e currículos	“[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.” “[...] Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.”	p. 19
Rodapé explicativo	Definição da Lei: “BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.	p. 20
História no ensino fundamental – Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	A valorização da história da África HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.	Págs. 416 e 417
Rodapé explicativo	Definição da Lei n 11.645/08	Pág. 417

Podemos notar, através da análise do quadro acima, que a BNCC trouxe definições em sua introdução acerca da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, cabendo as escolas incorporarem as propostas aos currículos, preferencialmente de forma transversal e integradora. Em dois momentos que a lei aparece ela é trazida em nota de rodapé explicativa sem uma descrição integral do que sugere ou um destaque. A Lei é apresentada, também, como referência nos objetivos de “História no ensino fundamental-Anos finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.” No entanto, surge sendo citada pela última vez apenas nos objetivos citados, o que contraria a própria letra da Lei que sugere que a mesma seja trabalhada “preferencialmente de forma transversal e integradora.”

Na unidade temática do 4º ano “As questões históricas relativas às migrações”, única vez em que a expressão “grupos indígenas” aparece nos anos iniciais (área de história), encontramos o seguinte objetivo “Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos” (BRASIL, 2017, p. 412). Seguindo o mesmo padrão estabelecido nos objetivos, nas habilidades da unidade foi inserido o seguinte texto: (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de

destino. (BRASIL, 2017, p. 412). Podemos notar os indígenas, mais uma vez, sendo citados sem nenhuma descrição das suas diversas representações e importância cultural.

Apesar da Lei 11.645/08 trazer em sua redação que “incluirá diversos aspectos da história e da cultura,” a BNCC ainda deixa lacunas quanto a sua aplicabilidade ao pensarmos os indígenas e as suas representações. Ainda temos esses povos ligados apenas ao processo de ondas migratórias gerados pelos portugueses. A consequência desse processo são imagens ligadas a ideia do “índio romantizado, genérico e selvagem” no contexto escolar. (SILVA; COSTA, 2018, p. 7). De acordo com Castanheira, (2019, p. 62), esse tipo de imagem pode provocar representações de efeitos de sentido até a atualidade, identificando os indígenas como povos colonizados, ainda em processo de formação intelectual e moral como veremos a seguir no próximo tópico.

5 A Construção do imaginário e os recursos didáticos

“Certa ocasião fui procurado por uma senhora. Ela estava desesperada porque a filha sequer não conseguia sequer ouvir falar de “índio” que ficava apavorada, ameaçava abrir um berreiro. Tudo isso porque a menina tinha ouvido dizer que os “índios” eram ferozes, selvagens, comedores de gente. Uma professora dela chegou a levar para a sala de aula algumas gravuras do século XVI, em que pareciam tupinambás banqueteados de pernas e braços assados na fogueira.” (MUNDURUKU, 2006, P.19).

Munduruku descreve que menina em questão tinha apenas 7 anos. A mãe já tinha ouvido falar do seu trabalho com crianças e resolveu, como última alternativa, levá-lo até a sua casa. A partir desse momento, ele pode constatar que por trás do medo, havia a fala da escola e professora, pois ela tinha apresentado apenas os aspectos negativos dos povos indígenas, diferentemente do que eles haviam conversado. A conversa girou em torno da construção de “uma aldeia indígena com todas as coisas imagináveis, deixando sempre que ela externasse, por meio do jogo, seu modo de ver as populações indígenas.” Ainda de acordo com o autor, “felizmente ela entendeu... e viu que eu era gente também.” (MUNDURUKU, 2006, p. 20)

O autor afirma que a menininha pode ter visto imagens de “tupinambás banqueteados de carne humana e entende que, se mostrada fora do contexto, “vai causar um horror em uma criança de 7 ou 8 anos.” (MUNDURUKU, 2006, p.23). Segundo Santos e Fellipe (2018, p. 17), no livro *Debates sobre a questão indígena*, afirmam que as imagens desses povos já vêm como vítimas da conquista e estão cristalizadas na nossa memória; e não raro, invadem os textos didáticos. Um desses exemplos é a tradição de começar a nossa história a partir das chegadas dos portugueses. Uma das imagens mais reproduzidas nos livros didáticos é a representação da

Primeira Missa de Vitor Meirelles (1861), pintor e professor brasileiro do período romancista. (CRUZ, 2016, p. 52):

Figura 1- A Primeira Missa no Brasil, Vitor Meirelles, 1861



Fonte: História e imagem. Disponível em: <http://www.historiacimagem.com.br/a-primeira-missa-no-brasil/>. Acesso em 28 set. 2021.

Essa imagem da “Primeira Missa” retrata a temática indígena reservando-lhe um lugar determinado: “o cenário do descobrimento.” (SILVA; COSTA, 2018, p.116). No cenário do romantismo brasileiro, período em que esse quadro foi produzido, o indígena era visto como um ser romantizado. É notório que o artista buscou a perfeição no momento, com a natureza ao redor, buscando dar destaque ao frei Henrique e a cruz, como é possível visualizar através do círculo da imagem acima. Os indígenas, por sua vez, aparecem na pintura como seres curiosos e passivos. Os portugueses são apresentados no centro da imagem dando a ideia de superioridade e dominação política, religiosa e cultural. De acordo com Paiva (2002, p.23) o significado da imagem vai depender da época e das apropriações, pois é um movimento comum da história, sendo ela imutável.

Erwin Panofsky, aprofunda as técnicas para os estudiosos de imagens afirmando que as análises da imagem devem estar baseadas na identificação, descrição e compreensão do seu tempo e espaço. Assim sendo, a história cultural trabalha com a premissa de (tempo e espaço) de que as estruturas do mundo social (as representações) são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas) que constroem as suas figuras. (CHARTIER,1990 p. 27).

De acordo com a autora Lessa (2016, p. 92), assim como a “Primeira Missa no Brasil, “a pintura de Oscar Pereira, encomendada e pintada em 1922 em comemoração ao centenário da Independência do Brasil, a obra “a descoberta do Brasil” possui uso frequente nos manuais didáticos na temática ligada ao processo de colonização. É possível perceber, através do

destaque dado, uma bandeira fincada bem no centro da obra, dando a ideia novamente de dominação.

IMAGEM 2- Descoberta do Brasil (Desembarque de Pedro Álvares Cabral em 1500).



Fonte: Aun USP. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir.php?id=6562>. Acesso em 28 set. de 2021

Peter Burke (2004) afirma que Oscar Pereira seria um pintor histórico em pleno século XIX-XX, como sendo antes de tudo um pesquisador, mas inegavelmente nacionalista. Os indígenas, mais uma vez, se apresentam com uma postura de submissão e estranhamento. Percebemos mais ainda a superioridade através da imponência pelos quais são retratados os portugueses através das posturas trajes.

Os resultados desses discursos/representações podem ser notados, por exemplo, no “dia do índio” nas escolas brasileiras. As crianças são induzidas a ficarem seminuas, pintarem seus rostos e ecoarem gritos colocando tirando a mão da boca. “Índio fala errado, mora sempre numa oca dentro do mato, zoomorfizado, é uma espécie em extinção. Não é parte da nossa identidade, sociedade e formação, índio é bicho estranho e sempre distante.” Infelizmente os povos indígenas acabam sendo representados “com a imagem de seres humanos a-históricos, apenas associados a natureza e aos processos migratórios.” (MACEDO; BATISTA, 2016, p. 127).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muitas lacunas para que as Lei 11/645/08 seja efetivada no contexto educacional, pois o seu desdobramento na BNCC, por exemplo, ainda traz os povos indígenas na condição de seres inferiores ligados aos europeus no processo de colonização. No campo curricular de história, anos iniciais, foi possível observar que a referida Lei não aparece nos objetivos gerais, o que colabora, ainda mais, para fortalecer a ideia de superioridade europeia.

Em verdade, é uma visão extremamente preconceituosa e defasada, tendo em vista a sociedade já ter superado (ou deveria) as divisões entre raças e graus de pureza sanguínea que

remontam tempos de visão eurocêntrica. Os povos indígenas tiveram suas terras invadidas por colonizadores estrangeiros que trouxeram doenças, violência, escravidão, miséria, doutrinação ideológica e cultural.

A própria denominação “índio” já é um grande equívoco histórico e termo utilizado muitas vezes de maneira pejorativa. Os habitantes nativos das Américas nenhuma relação tem com os habitantes das Índias que os colonizadores acreditavam ter “encontrado” ou “descoberto.” Este discurso retrogrado de descobrimento nada mais foi que uma cortina de fumaça utilizada pelos europeus para justificar as atrocidades e usurpação dos recursos naturais das colônias através da exploração de mão de obra escrava, o que promoveu o extermínio de muitas comunidades locais.

O que se conhece comumente por “índio” é a figura remanescente das diversas comunidades indígenas extremamente ricas em cultura, história, culinária, linguagem e costumes. Na verdade, esse termo foi utilizado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus.

Para que a Lei 11.645/08 seja efetivada é necessário favorecer um conhecimento histórico que (re)pense os constantes ataques que as nações indígenas dos Atikum, Bororo, Kayapó, Pataxó, Munduruku, entre outras, veem sofrendo, notadamente, vilipêndio e retrocessos cometidos pelo governo Bolsonaro. O que tem representado o desmonte das políticas voltadas aos povos indígenas. Portanto, analisar e refletir sobre esse cenário é opor-se a ações que resultem em diversos tipos de preconceitos, discriminações, estereótipos e representações deturpadas a respeito dos povos originários tão ricos em arte, cultura e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Maria Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- _____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília
- _____. Ministério da Educação. “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

- CASTANHEIRA, S. C. **O silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático de história.** São Paulo: Paco editorial, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.
- COSTA, A.M.R; SILVA, G.J. **História e culturas indígenas na educação básica.** São Paulo: Editora Autêntica, 2018
- CRUZ, A, C. **O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena pataxó.** Dissertação: Mestrado em educação, 192 p. , 2016.
- DIAS, C.L; Capiberibe, A. (Org.) **Os índios na constituição.** São Paulo: Editora: Ateliê Editorial, 2019.
- FUNARI, P.F; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para professores.** São Paulo: Editora contexto, 2011.
- MARQUES; E. P; TROQUEZ, M, C. (ORG) **Educação das relações Étnico-raciais: Caminhos para a descolonização do currículo escolar.** Curitiba: Editora Appris, 2018
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1970).** São Paulo: Editora Paulinas, 2012.
- O banquete dos deuses:** Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- PAPALIA, Diane. **Desenvolvimento Humano/ Diane E. Papalia e Sally WendkosOlds; trad. Daniel Bueno. -7. ed.-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.**
- QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: O fenômeno do preconceito.** Campinas: Editora Moderna/Editora Unicamp, 1997.
- TRINCHÃO, G; OLIVEIRA, L. A história contada através do desenho. **Anais Graphica**, 1998
- SANTOS, M.C; G, F. **Debates sobre a questão indígena.** Porto Alegre: Editora ediPUCRS, 2018.
- SILVA, E; SILVA, P.S (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: Reflexões a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: ed. Dos organizadores, 2º ed, 2016.
- SILVA, J.G; MEIRELES, C.M (ORG.) **A lei 11.645/08: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** Curitiba: Editora: Appris, 2019.
- Souza, S.S.**O LIVRO DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS DAS IMAGENS: POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL.** Dissertação: Mestrado em educação, 188p. 2014.