Currículo em disputa: a presença indígena nos discursos educacionais no estado de Goiás

Curriculum in Dispute: Indigenous Presence in Educational Discourses in the State of Goiás

Mary Jones Rocha da Silva*

RESUMO

A presença dos povos indígenas no currículo escolar brasileiro foi juridicamente assegurada a partir da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, da Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica. Este artigo analisa como a temática indígena é representada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO), compreendendo esses textos normativos como espaços de disputa em torno das narrativas históricas e dos critérios de legitimidade do conhecimento escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na perspectiva da História Cultural, especialmente nas contribuições de Roger Chartier (1990) sobre representação, articuladas aos estudos pós-coloniais. Por meio de análise documental interpretativa, identificam-se avanços normativos na inclusão da temática indígena, mas também a recorrência de formas reguladas e temporalizadas de inserção, que concentram essas populações no período colonial e limitam a problematização de sua contemporaneidade. Conclui-se

ABSTRACT

The presence of Indigenous peoples in the Brazilian school curriculum was legally established through the 1988 Federal Constitution and especially Law No. 11.645/08, which made the teaching of Indigenous History and Culture mandatory in basic education. This article analyzes how Indigenous themes are represented in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Curriculum Document of the State of Goiás (DC-GO), understanding these normative texts as arenas of dispute over historical narratives and the criteria that legitimize school knowledge. The study adopts a qualitative approach grounded in Cultural History, particularly in Roger Chartier's (1990) concept of representation, articulated with postcolonial studies. Through interpretative documentary analysis, the research identifies normative advances in the inclusion of Indigenous themes, but also the persistence of regulated and temporalized forms of insertion, which concentrate Indigenous peoples in the colonial period and limit the recognition of their contemporaneity. It concludes that the Goiás cur-

* Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, Goiás, Brasil. maryjonesrv@gmail.com <https://orcid.org/0009-0006-6654-060X>

que o currículo goiano expressa um movimento ambivalente, no qual reconhecimento formal e silenciamentos parciais coexistem, revelando as tensões que atravessam o campo curricular na implementação da Lei n. 11.645/08.
Palavras-chave: Currículo escolar; História indígena; BNCC; Lei n. 11.645/08; Diretrizes curriculares; Descolonização.

riculum expresses an ambivalent movement in which formal recognition and partial silencing coexist, revealing the tensions that shape the implementation of Law No. 11.645/08 within the curricular field.
Keywords: School Curriculum; Indigenous History; BNCC; Law No. 11,645/08; Curricular Guidelines; Decolonization.

A presença dos povos indígenas no currículo escolar brasileiro constitui um campo historicamente marcado por disputas em torno da memória, da identidade e da legitimidade do conhecimento. Ao longo do tempo, essas populações foram frequentemente representadas sob enquadramentos estereotipados, associadas ao passado colonial ou reduzidas à condição de matrizes formadoras da nacionalidade, em detrimento de sua contemporaneidade e agência política. Ainda que a Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei n. 10.639/03 e pela Lei n. 11.645/08, tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a inscrição normativa não elimina as tensões que atravessam os processos de elaboração curricular.

Parte-se da hipótese de que o marco legal representa avanços no reconhecimento da diversidade étnico-cultural, mas sua tradução nos documentos curriculares oficiais produz formas específicas de representação, nem sempre capazes de romper com matrizes coloniais consolidadas na tradição escolar.

Conforme argumenta Quijano,

> a colonialidade do poder funda-se na classificação hierárquica das populações e na naturalização de determinados padrões de conhecimento como universais, articulando dominação política, exploração econômica e produção epistemológica (Quijano, 2009, p. 14).

Em muitos casos, a inclusão da temática indígena assume caráter regulado e temporalizado, aparecendo de modo episódico, transversalizado ou concentrado no período colonial, o que limita o reconhecimento pleno dos povos originários como sujeitos históricos contemporâneos.

Este artigo tem como objetivo analisar como a temática indígena é representada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas versões homologadas em 2017 e 2018 e no Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO), investigando de que modo esses textos normativos configuram um espaço de disputa em torno das narrativas históricas, das identidades coletivas e dos critérios de legitimidade do conhecimento escolar.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da História Cultural, especialmente nas contribuições de Chartier (1990), para quem as representações são construções simbólicas socialmente produzidas, apropriadas e legitimadas em contextos históricos específicos. Nessa direção, o currículo é compreendido como dispositivo de produção de sentidos e de organização de regimes de visibilidade, no qual determinadas versões do passado são autorizadas enquanto outras permanecem marginalizadas. O diálogo com Hall (2006), amplia essa compreensão ao enfatizar que as identidades são construções discursivas atravessadas por relações de poder. Contribuem ainda as reflexões de Quijano (2009) e Mignolo (2017), acerca da colonialidade do poder e do saber, permitindo problematizar a permanência de estruturas coloniais na organização do conhecimento histórico escolar.

Do ponto de vista metodológico, realiza-se análise documental interpretativa da BNCC e do DC-GO, com foco nas menções explícitas à temática indígena, nas competências e habilidades previstas para o Ensino de História e nos enquadramentos discursivos mobilizados. A escolha pelo recorte no Estado de Goiás justifica-se pela necessidade de observar as mediações locais na implementação das diretrizes nacionais, considerando que os processos de elaboração curricular constituem arenas de negociação política, institucional e epistemológica. Busca-se identificar não apenas a presença da temática indígena, mas os modos pelos quais ela é enunciada, organizada e legitimada, evidenciando as disputas que atravessam o campo curricular.

CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A compreensão do currículo como campo de disputa exige deslocá-lo de uma concepção meramente técnica ou normativa para situá-lo no interior das lutas simbólicas que atravessam a produção e a legitimação do conhecimento escolar. Nessa direção, as contribuições de Chartier (1990) oferecem aporte

teórico fundamental para pensar os documentos curriculares como espaços de construção, circulação e institucionalização de representações socialmente situadas.

Para Chartier (1990), as representações não constituem reflexos neutros da realidade, mas formas historicamente produzidas de dar sentido ao mundo social. Como afirma o autor, "as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as produzem" (Chartier, 1990, p. 17). Assim, todo texto, inclusive o texto curricular, é atravessado por relações de poder que definem quais saberes serão legitimados como universais e quais permanecerão marginalizados.

Além disso, o autor enfatiza que as representações se articulam às práticas e aos modos de apropriação, isto é, não apenas produzem sentidos, mas orientam formas específicas de agir, ensinar e interpretar. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como prática cultural que organiza visibilidades, delimita centralidades e estrutura possibilidades de leitura da realidade social.

Elas são construídas por sujeitos e instituições inseridos em relações de poder e, por isso, implicam disputas quanto à definição legítima do real. Ao analisar as práticas culturais, o autor demonstra que os textos, sejam eles literários, jurídicos ou pedagógicos, não apenas comunicam conteúdos, mas organizam percepções, classificações e hierarquias. Assim, toda representação é também uma intervenção simbólica que estrutura modos de ver e compreender determinados grupos sociais.

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender o currículo como um dispositivo de produção de sentidos. Longe de ser um simples instrumento organizador de conteúdos, ele constitui um artefato cultural que seleciona saberes, estabelece prioridades e define quais narrativas devem ser ensinadas como legítimas. Nesse processo, determinados sujeitos históricos são reconhecidos como protagonistas, enquanto outros permanecem marginalizados ou circunscritos a posições secundárias. O currículo, portanto, não apenas transmite conhecimentos, mas institui regimes de visibilidade e invisibilidade.

Nesse sentido, como observa Bittencourt (2004), o currículo de História configura-se como espaço privilegiado de construção de identidades e de seleção de memórias socialmente legitimadas, operando escolhas que determi-

nam quais experiências e narrativas serão transmitidas às novas gerações. Tal perspectiva reforça a compreensão de que o currículo não é neutro, mas atravessado por disputas quanto à definição do passado que deve ser lembrado e do sujeito histórico que deve ser reconhecido.

Outro aspecto central da reflexão chartieriana diz respeito às práticas e às formas de apropriação. Para Chartier (1990), os textos ganham significado nas práticas sociais que os produzem, difundem e interpretam, de modo que não podem ser analisados isoladamente de seus contextos de produção e circulação. Isso implica reconhecer que um documento curricular não se esgota em seu conteúdo formal, devendo ser compreendido no interior das práticas institucionais que o engendram e legitimam. A elaboração de um currículo envolve decisões políticas, disputas epistemológicas e negociações entre diferentes atores, cujas posições influenciam diretamente sua configuração final.

Nesse sentido, o conceito de apropriação amplia a análise ao indicar que os significados não são fixos nem universais. Embora o currículo proponha orientações normativas, suas diretrizes são reinterpretadas nas práticas pedagógicas cotidianas, produzindo novas camadas de sentido. Ainda assim, o texto oficial mantém um papel estruturante, pois estabelece os marcos de legitimidade dentro dos quais tais apropriações se realizam.

Compreendido sob essa perspectiva, o currículo configura-se como um espaço privilegiado de legitimação simbólica. Ele opera como instância autorizada de definição do conhecimento válido, instituindo narrativas históricas que contribuem para a formação das identidades coletivas. Ao selecionar conteúdos e organizar temporalidades, o currículo participa da construção de memórias sociais e da delimitação de pertencimentos.

Assim, ao analisar a presença da história e da cultura indígena nos documentos curriculares, não se trata apenas de verificar sua inclusão formal, mas de investigar quais representações são produzidas, quais silêncios são mantidos e quais disputas atravessam sua formulação. A partir das contribuições de Chartier (1990), o currículo pode ser entendido como arena simbólica na qual se confrontam projetos de sociedade, concepções de história e modos de reconhecimento cultural. É nesse terreno que se inscrevem as tensões entre a obrigatoriedade legal do ensino de História e Cultura Indígena e as formas concretas de sua enunciação nos textos curriculares oficiais.

Se, a partir de Chartier (1990), o currículo pode ser compreendido como

espaço de produção e legitimação de representações, os estudos pós-coloniais e decoloniais permitem aprofundar a análise ao evidenciar que tais representações estão imersas em relações históricas de poder que moldam identidades e hierarquizam saberes. Nessa perspectiva, as contribuições de Stuart Hall são centrais para compreender a dimensão discursiva da identidade.

Para Hall (2006), as identidades não constituem essências fixas ou naturais. "As identidades são pontos de identificação, construídos dentro e não fora do discurso" (Hall, 2006, p. 13). Elas emergem de processos de significação atravessados por relações de poder que definem quem pode falar, a partir de quais posições e com quais efeitos de verdade. Assim, representar não é apenas descrever; é posicionar sujeitos em determinados lugares simbólicos. No campo educacional, isso significa que o currículo participa ativamente da construção das identidades coletivas ao selecionar narrativas, enquadrar experiências históricas e estabelecer marcos interpretativos.

Essa compreensão desloca o debate da mera presença ou ausência de conteúdos para a análise das condições discursivas que estruturam tal presença. A inclusão da temática indígena em documentos oficiais, por exemplo, não garante, por si só, uma ruptura com matrizes coloniais de pensamento. É necessário examinar como esses sujeitos são enunciados: se aparecem como protagonistas históricos ou como figuras do passado; se são apresentados como agentes contemporâneos ou como vestígios culturais; se suas epistemologias são reconhecidas ou subsumidas à narrativa hegemônica nacional.

A esse debate, soma-se a noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano, que problematiza a permanência de estruturas coloniais na organização social e na produção do conhecimento, mesmo após o fim formal do colonialismo. A colonialidade opera por meio da classificação hierárquica das populações e da naturalização de epistemologias eurocentradas como universais. "A colonialidade do poder é o padrão de poder que se constituiu com a colonização e que articula classificação racial, controle do trabalho e produção de conhecimento" (Quijano, 2009, p. 73). No campo curricular, isso pode se manifestar na centralidade de narrativas históricas ocidentalizadas e na marginalização de saberes indígenas, tratados como complementares ou folclóricos.

Mignolo amplia essa reflexão ao destacar a colonialidade do saber, evidenciando que o conhecimento moderno se constituiu a partir da exclusão

sistemática de outras racionalidades. "A modernidade/colonialidade produz uma geopolítica do conhecimento que hierarquiza saberes e silencia outras racionalidades" (Mignolo, 2017, p. 45). Sob essa ótica, o currículo escolar pode funcionar como mecanismo de reprodução dessa lógica, ao validar determinadas formas de conhecimento como científicas e legítimas, enquanto relega outras ao campo do tradicional ou do cultural, desvinculando-as de sua potência epistemológica.

A articulação entre essas perspectivas permite compreender o currículo como arena na qual se confrontam projetos epistemológicos distintos. Se, por um lado, as normativas legais brasileiras afirmam o reconhecimento da diversidade étnico-cultural e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, por outro, as formas de enunciação presentes nos documentos curriculares podem revelar continuidades com a matriz colonial que estruturou a formação histórica do país.

Assim, ao articular identidade, discurso e colonialidade, evidencia-se que o currículo escolar não é mero instrumento organizador de conteúdos, mas um espaço de disputa simbólica no qual diferentes projetos de sociedade e de conhecimento se confrontam. A presença da temática indígena nos documentos curriculares deve, portanto, ser analisada não apenas em termos quantitativos, mas como expressão de embates epistemológicos e políticos que tensionam a própria definição do saber legítimo. Nesse sentido, o currículo constitui arena privilegiada onde se negociam reconhecimento, silenciamento e formas de pertencimento histórico.

MARCOS NORMATIVO E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

A consolidação do ensino de História e Cultura Indígena no Brasil está diretamente vinculada aos marcos normativos instituídos a partir da redemocratização do país. A Constituição Federal de 1988 representou um ponto de inflexão ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira, assegurando aos povos indígenas o direito à diferença, às suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições. Ao romper formalmente com a lógica assimilacionista predominante em períodos anteriores, a Constituição inaugurou um novo horizonte jurídico de reconhecimento.

No campo educacional, esse movimento foi aprofundado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a valorização da diversidade cultural como princípio orientador do ensino. Entretanto, foi com a alteração promovida pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em toda a educação básica, que a temática passou a integrar explicitamente o currículo escolar como exigência legal.

Tal obrigatoriedade desloca a discussão da esfera da recomendação para o campo da prescrição normativa. Contudo, a existência da lei não garante, por si, a transformação das práticas curriculares. A tradução dessas determinações em orientações concretas depende de processos de elaboração curricular que envolvem escolhas, hierarquizações e enquadramentos discursivos. É nesse intervalo entre a norma jurídica e o texto curricular que se configuram tensões significativas.

A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, consolidou a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena no âmbito das competências e habilidades previstas para a área de Ciências Humanas. Neste estudo, adota-se a versão de 2018, por ser a referência normativa que orientou a elaboração e a revisão dos currículos estaduais, inclusive o Documento Curricular do Estado de Goiás. Tal escolha justifica-se, portanto, pelo vínculo direto entre essa versão da BNCC e o processo de adequação curricular realizado no âmbito estadual.

Ainda que a BNCC reafirme o compromisso com a diversidade e com a valorização das contribuições dos povos indígenas para a formação histórica do país, sua organização por competências e habilidades pode produzir enquadramentos específicos da temática, delimitando temporalidades, conteúdos e perspectivas interpretativas. Assim, mesmo em um cenário de ampliação normativa do reconhecimento, permanece aberta a questão acerca de como tais diretrizes são apropriadas e reconfiguradas nos currículos locais.

Dessa forma, o marco legal analisado evidencia um avanço no plano jurídico-político ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Contudo, a efetivação desse princípio depende das disputas que atravessam os processos de formulação curricular. É nesse movimento entre

prescrição normativa e materialização textual que se inscrevem as tensões que este estudo busca examinar.

A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DE GOIÁS (DC-GO)

A elaboração do Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO) insere-se no movimento nacional de reconfiguração das políticas curriculares intensificado após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). Em Goiás, o processo de adaptação regional resultou no Documento Curricular Ampliado para Goiás, iniciado em 2018 e consolidado em 2019, configurando-se como desdobramento direto das diretrizes federais.

O DC-GO foi estruturado como instrumento orientador da organização curricular da rede estadual, articulando as competências e habilidades da BNCC às especificidades regionais. Sua elaboração envolveu a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime-GO) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), além de equipes técnicas, professores da rede pública e consultores pedagógicos. Contudo, assim como ocorreu em outros estados brasileiros, o processo esteve submetido a um cronograma nacional de implementação que implicou prazos restritos e forte indução normativa, reduzindo as margens de autonomia para alterações estruturais significativas.

Embora o documento registre a realização de consultas públicas e momentos de participação docente, é necessário problematizar o alcance efetivo dessas instâncias. As condições temporais, a complexidade técnica do texto e o próprio enquadramento previamente definido pela BNCC limitaram o campo das contribuições possíveis. Nesse sentido, a construção do DC-GO deve ser compreendida não como simples exercício colaborativo, mas como processo atravessado por relações de poder e por disputas quanto à definição do conhecimento escolar legítimo.

A vinculação entre o DC-GO e a BNCC revela-se estruturante. O documento estadual adota a organização por competências e habilidades definida nacionalmente, incorporando sua arquitetura conceitual, seus eixos temáticos e sua lógica de padronização. Tal configuração evidencia que o currículo goiano

não foi produzido de maneira plenamente autônoma, mas como parte de uma política curricular federal marcada por debates sobre centralização, homogeneização e definição do que deve ser considerado conhecimento essencial.

No plano político-institucional, a implementação da BNCC ocorreu em um contexto de reformas educacionais orientadas por princípios de racionalização, avaliação por resultados e padronização nacional. Essas diretrizes impactaram diretamente o campo do Ensino de História, especialmente no que se refere às narrativas sobre diversidade étnico-cultural e formação da sociedade brasileira.

A disputa não se deu apenas em torno de conteúdos, mas também sobre os critérios de legitimidade do saber histórico escolar. Nesse sentido, Guimarães (2009) destaca que as políticas curriculares não organizam apenas conteúdos, mas orientam modos específicos de pensar o passado e de posicionar sujeitos na experiência histórica.

Um aspecto particularmente sensível refere-se à participação ou à limitada visibilidade de representantes e intelectuais indígenas nos processos de formulação curricular. Ainda que o documento reafirme compromisso com a valorização da diversidade, não se identificam mecanismos estruturados de participação direta de organizações indígenas na definição das orientações curriculares. Tal ausência suscita questionamentos acerca de quem enuncia a história indígena no currículo e a partir de quais posições institucionais e epistemológicas.

Historicizar o DC-GO implica, portanto, reconhecê-lo como produto de negociações, enquadramentos normativos e disputas simbólicas situadas em um contexto político específico. Longe de constituir texto neutro ou meramente técnico, o documento expressa tensões entre reconhecimento legal da diversidade e limites estruturais impostos pela arquitetura curricular nacional. É nesse entrelaçamento de indução federal, mediações estaduais e disputas epistemológicas que se configuram os contornos da presença e dos limites da História e Cultura Indígena no currículo goiano.

Do ponto de vista metodológico, a reconstrução do processo de elaboração do DC-GO fundamenta-se na análise documental do próprio texto curricular (versão publicada em 2019), em notas técnicas e registros institucionais disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, bem como em documentos oficiais relacionados à implementação da BNCC no âmbito

estadual. A análise privilegia os elementos explicitamente enunciados sobre participação institucional, etapas de consulta pública e estrutura organizacional do documento, articulando tais informações à literatura especializada sobre políticas curriculares e centralização normativa.

A CONSTRUÇÃO DO DC-GO: INSTITUCIONALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) apresenta-se como resultado do chamado "Regime de Colaboração", articulado entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime GO) e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sua elaboração esteve vinculada ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), instituído pelo Ministério da Educação em 2018, culminando na aprovação pelo Conselho Estadual de Educação no mesmo ano.

A narrativa institucional enfatiza o caráter participativo do processo e a articulação entre os entes federados. Contudo, ao analisar o documento como prática cultural, conforme propõe Chartier (1990), é possível compreendê-lo não apenas como instrumento técnico-normativo, mas como espaço de produção de representações. O DC-GO constrói discursivamente uma ideia de "aprendizagens essenciais" e de "formação integral", categorias que, embora universalizantes, operam a partir de uma matriz epistemológica específica, historicamente vinculada à racionalidade moderna ocidental.

A ausência de menção explícita à participação de povos indígenas ou de representantes de comunidades tradicionais no processo de elaboração curricular evidencia que, embora o discurso seja de colaboração, as vozes historicamente subalternizadas não aparecem como protagonistas na construção do texto normativo. Assim, o currículo estadual configura-se como espaço de disputa simbólica, no qual determinados saberes são legitimados como universais, enquanto outros permanecem periféricos ou condicionados à lógica da transversalidade.

No que se refere à estrutura curricular, o Documento Curricular para

Goiás (DC-GO) reproduz a arquitetura organizacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantendo a divisão por áreas de conhecimento e componentes curriculares, bem como a centralidade das dez competências gerais que orientam todas as etapas da Educação Básica. Tal alinhamento evidencia que o documento estadual não se constitui como ruptura epistemológica, mas como desdobramento normativo da matriz nacional.

Ao assumir as competências gerais da BNCC, o DC-GO incorpora uma concepção universalizante de conhecimento, ancorada na valorização de saberes "historicamente construídos" e na centralidade da racionalidade científica. Sob a perspectiva da colonialidade do saber, é possível problematizar quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos e quais permanecem situados na margem do currículo.

Tal universalização aproxima-se daquilo que Krenak (2019) problematiza ao afirmar que "a humanidade que pensamos ser é uma abstração", indicando que o discurso do universal frequentemente encobre cosmologias, temporalidades e modos de existência específicos. Nesse sentido, a ideia de "aprendizagens essenciais" pode operar como categoria homogeneizadora, que não necessariamente contempla a pluralidade epistêmica presente no território goiano.

A noção de "aprendizagens essenciais" sugere uma universalidade que, historicamente, esteve vinculada à tradição ocidental moderna, invisibilizando outras matrizes epistemológicas, como as indígenas e afro-diaspóricas.

O documento afirma, contudo, que seu diferencial reside na incorporação da chamada "Goianidade", entendida como contextualização do currículo às especificidades sociais, culturais e geográficas do Estado. Tal categoria, longe de ser neutra, constitui uma construção simbólica. À luz de Chartier (1990), o currículo pode ser compreendido como prática cultural produtora de representações. Nesse sentido, essa identidade regional opera como narrativa que seleciona memórias, tradições e referências consideradas constitutivas do ser goiano. Resta indagar se os povos indígenas contemporâneos figuram como sujeitos dessa construção identitária ou se permanecem vinculados apenas ao passado colonial, configurando uma presença episódica e não estruturante.

No interior dessa arquitetura organizacional, o Documento Curricular para Goiás estrutura-se em três volumes, Educação Infantil, Ensino Funda-

mental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, mantendo organização interna semelhante: introdução, seção dedicada à identidade goiana, marcos legais, percurso de construção do documento, apresentação dos componentes curriculares e, por fim, blocos destinados à integração de conhecimentos e à abordagem de "Temas Contemporâneos e Diversidades".

Essa disposição não é meramente técnica. Ao reiterar, em todos os volumes, a centralidade dos marcos legal e da normatização nacional, o DC-GO evidencia seu alinhamento estrutural à BNCC, reafirmando uma matriz organizacional que privilegia a padronização curricular. Sob a perspectiva da História Cultural, especialmente a partir de Chartier (1990), pode-se compreender tal organização como prática que produz sentidos e estabelece hierarquias no interior do texto curricular.

É particularmente significativo que a diversidade apareça explicitamente vinculada ao bloco denominado "Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades". Ao situar as diferenças culturais nesse campo temático, o documento pode reforçar uma lógica na qual os saberes indígenas e afro-diaspóricos não estruturam o currículo, mas figuram como conteúdos específicos, acionados de maneira pontual. Tal configuração sugere uma inclusão normativa que não necessariamente desloca a centralidade epistêmica moderna, mantendo a diversidade como adição e não como fundamento.

Além disso, a recorrente presença da categoria "Goianidade" como elemento organizador convoca a reflexão sobre quais sujeitos são reconhecidos como constitutivos da identidade goiana. Se o currículo produz representações, conforme argumenta Chartier (1990), é preciso indagar se os povos indígenas contemporâneos são inscritos como protagonistas dessa identidade ou se permanecem associados a um passado histórico que antecede a consolidação do Estado.

Na seção intitulada "Educação Escolar Indígena", inserida no bloco "Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades" do Volume III, o documento reconhece explicitamente a existência de povos indígenas no Estado de Goiás:

> Como em todo o território brasileiro, o estado de Goiás também tem povos indígenas, escolas indígenas e muitos estudantes indígenas em situação de itinerância. Para

> abarcar todos esses estudantes, em especial os de origem Avá Canoeiros, Tapuia, Xavante, Chiquitano e Jagañu, que são a maioria em Goiás (DC-GO, p. 163).

Tal reconhecimento representa avanço normativo importante, sobretudo ao explicitar a presença concreta de povos originários no território goiano. Cabe destacar, contudo, que a realidade indígena em Goiás envolve dinâmicas distintas, abrangendo povos aldeados e também indígenas em contexto urbano, o que complexifica a implementação de políticas educacionais interculturais no Estado. Essa dimensão territorial e demográfica não é aprofundada no documento curricular, que trata a questão de maneira generalizante.

Além disso, a localização da temática indígena no campo das "diversidades" revela uma organização curricular que classifica os povos indígenas como segmento específico, e não como sujeitos estruturantes da narrativa histórica e cultural do Estado. Sob a perspectiva de Chartier (1990), a estrutura do texto curricular pode ser compreendida como prática de representação que atribui lugares e delimita centralidades. Ao situar a Educação Escolar Indígena como tema particular, o documento pode reforçar a ideia de que os saberes indígenas pertencem a um espaço diferenciado, e não à constituição do currículo comum.

Além disso, ao enfatizar a importância dos povos indígenas na "formação territorial, socioeconômica e cultural brasileira", o texto tende a vinculá-los predominantemente ao passado histórico. Resta indagar se o currículo os reconhece como sujeitos contemporâneos da Goianidade ou se os inscreve apenas como elemento fundacional da história regional. Nesse sentido, observa-se que o documento promove reconhecimento jurídico e discursivo, mas não explicita um deslocamento epistêmico capaz de tensionar a centralidade da narrativa histórica ocidental que estrutura as competências gerais e a organização curricular.

A análise a seguir fundamenta-se na leitura qualitativa das habilidades descritas nos quadros curriculares do componente de História, considerando os verbos operatórios, as temporalidades privilegiadas e a recorrência temática. Ao analisar as habilidades essenciais do componente de História, observa-se que a presença indígena concentra-se majoritariamente no 6º ano do Ensino Fundamental. As referências aparecem associadas às teorias sobre a origem do homem americano (EF06HI04) e às concepções dos povos indíge-

nas sobre a natureza (EF06HI05), situando-os no campo do povoamento inicial e das transformações ambientais. Ainda que haja reconhecimento da oralidade como matriz cultural (GO-EF06HI02-B), tal menção não se desdobra em reconhecimento explícito das epistemologias indígenas como estruturantes do currículo.

A concentração da presença indígena em temporalidades originárias e pré-coloniais reforça aquilo que Baniwa (2019) denuncia ao afirmar que "não somos remanescentes de um passado; somos povos contemporâneos". A ausência de referências aos povos indígenas na modernidade e na contemporaneidade curricular evidencia a permanência de uma narrativa que os fixa como passado fundacional, mas não como sujeitos históricos do presente.

Nos anos subsequentes, observa-se progressiva diluição dessa presença. No 7º ano, os povos indígenas aparecem vinculados às civilizações ameríndias (Incas, Maias e Astecas), deslocadas do contexto regional goiano e comparadas às sociedades europeias, reforçando abordagem tradicional da história pré-colonial. No 8º ano, o foco evidencia a centralidade da cronologia moderna europeia. Já no 9º ano, embora haja importante problematização da exclusão racial da população negra, não se identificam habilidades específicas que abordem os povos indígenas na Primeira República ou na contemporaneidade, tampouco os conflitos territoriais no Estado de Goiás.

Essa distribuição evidencia que, embora o DC-GO reconheça normativamente a Educação Escolar Indígena, a presença dos povos indígenas no currículo comum permanece concentrada em temporalidades remotas, não configurando eixo estruturante da narrativa histórica regional. Com base nas contribuições de Chartier (1990), tal organização pode ser compreendida como prática de representação que delimita lugares específicos para determinados sujeitos históricos, atribuindo-lhes visibilidade controlada e circunscrita.

No Ensino Médio, por sua vez, a análise das habilidades confirma tendência já observada no Ensino Fundamental: a presença indígena aparece concentrada nas discussões sobre América pré-colombiana e processos de origem da humanidade, especialmente no 1º ano. Contudo, nos anos subsequentes, o currículo desloca-se integralmente para a formação da modernidade europeia e os conflitos mundiais do século XX.

Não se identificam habilidades específicas que abordem os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, tampouco menções às dinâmi-

cas territoriais, políticas e culturais dos povos originários no Estado de Goiás. Tal ausência revela que, embora o documento reconheça juridicamente a Educação Escolar Indígena, a narrativa histórica estruturante permanece ancorada na cronologia da modernidade ocidental.

A partir da perspectiva de Chartier (1990), essa organização não é neutra: trata-se de prática classificatória que delimita o lugar simbólico dos povos indígenas na narrativa curricular, associando-os predominantemente à origem e ao passado pré-colonial. Sob a lente da colonialidade do saber, observa-se que a matriz moderna europeia continua operando como eixo estruturante do conhecimento histórico legitimado no currículo estadual.

A análise desenvolvida evidencia que, embora haja reconhecimento normativo da Educação Escolar Indígena, a presença dos povos originários no currículo comum permanece concentrada em temporalidades remotas e progressivamente diluída ao longo da escolaridade.

A narrativa histórica estruturante mantém-se ancorada na cronologia da modernidade ocidental, evidenciando que o reconhecimento da diversidade não se converte em reorganização epistêmica do currículo. À luz de Chartier (1990), tal configuração revela o currículo como espaço de disputa simbólica, no qual a visibilidade dos sujeitos históricos é regulada e hierarquizada. Tal configuração explicita as tensões entre os marcos legais que determinam o ensino da história e cultura indígena, especialmente a Lei n. 11.645/08 e a organização efetiva do currículo estadual, evidenciando os limites entre reconhecimento normativo e transformação epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a presença indígena no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), compreendendo-o como espaço de produção de sentidos e de disputa simbólica. Partindo da perspectiva da História Cultural, especialmente das contribuições de Chartier (1990), e dialogando com os estudos sobre identidade e representação, procurou-se demonstrar que o currículo não é mero instrumento técnico de organização pedagógica, mas prática cultural que seleciona narrativas, legitima saberes e regula visibilidades.

A análise evidenciou que, embora o DC-GO reconheça normativamente a Educação Escolar Indígena e mencione explicitamente a existência de povos

indígenas no território goiano, a presença indígena no currículo comum permanece concentrada em temporalidades originárias e pré-coloniais, sendo progressivamente diluída ao longo da escolaridade. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a narrativa histórica estruturante mantém-se ancorada na cronologia da modernidade ocidental, evidenciando a centralidade de uma matriz historiográfica eurocêntrica.

Tal configuração explicita tensões entre os marcos legais que determinam o ensino da história e cultura indígena, especialmente a Lei n. 11.645/08 e a organização efetiva do currículo estadual. A legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena para toda a educação básica, não se restringindo à Educação Escolar Indígena. Entretanto, o reconhecimento jurídico não se converte, no documento analisado, em reorganização epistêmica substantiva do currículo comum.

Ao situar a temática indígena predominantemente no campo das "diversidades" e vinculá-la ao passado fundacional, o DC-GO tende a reforçar representações que fixam os povos indígenas como origem histórica, mas não como sujeitos contemporâneos do território goiano. Fundamentando-se em Chartier, tal organização revela o currículo como campo de disputa no qual determinados sujeitos são posicionados em lugares simbólicos específicos, enquanto outros permanecem centrais na narrativa histórica.

Mais do que identificar ausências, este estudo aponta para a necessidade de deslocamento das formas de representação que estruturam o conhecimento escolar. A efetivação da Lei n. 11.645/08 exige que os povos indígenas sejam reconhecidos não apenas como tema ou segmento, mas como sujeitos históricos contemporâneos e produtores de conhecimento. Trata-se, portanto, de ultrapassar a inclusão normativa e avançar em direção a uma transformação epistêmica que tensione a centralidade moderna ocidental ainda predominante no currículo.

Assim, compreender o currículo como campo de disputa permite evidenciar que a implementação da legislação não se encerra na prescrição formal, mas se realiza na interpretação, na prática pedagógica e na contínua problematização das narrativas que estruturam o ensino da História em Goiás.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *Educação escolar indígena no século XXI*: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Perspectivas indígenas*: reflexões e desafios na educação escolar indígena. Brasília: UnB, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

GOIÁS. *Documento Curricular para Goiás*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. *Censo Demográfico 2022*: características gerais da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade*: o lado mais escuro da modernidade. Rio de Janeiro, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro* (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

Artigo submetido em 25 de maio de 2025.
Aceito em 05 de junho de 2026.