UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAFTALI JEFFERSON SOBRAL CARNEIRO

Dourados/MS
2024

DAFTALI JEFFERSON SOBRAL CARNEIRO

LÍNGUAS E CULTURAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS DE DOURADOS NO CONTEXTO DA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação — Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez.

Dourados/MS
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C280l Carneiro, Daftali Jefferson Sobral

LÍNGUAS E CULTURAS NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS DE DOURADOS NO CONTEXTO DA BNCC [recurso eletrônico] / Daftali Jefferson Sobral Carneiro. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Educação Escolar Indígena. 2. BNCC. 3. Línguas e Culturas Indígenas. 4. descolonização/decolonização curricular. 5. Interculturalidade Crítica. I. Troquez, Marta Coelho Castro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Ao findar um processo de aprendizagem, sempre temos muito e muitas pessoas para agradecer. O caminho até aqui trouxe diversos ensinamentos, e com eles risos, lágrimas, dificuldades e superação.

Primeiramente, gostaria de expressar minha gratidão aos povos indígenas, em especial aos povos Guarani, Kaiowá e Terena por todo conhecimento e experiência que me proporcionaram através desse processo.

Agradeço à minha família por todo apoio, suporte e compreensão. À minha mãe, Antônia, por todo amor, incentivo e orações, e por ser exemplo de mulher e resiliência. Ao meu irmão, Jefferson, e a meu pai, Geosadaique, pelas palavras de apoio, ajuda e orações e por, juntamente com minha mãe, sempre se orgulhar por ter alguém na família conquistando um grau tão alto de estudo.

Agradeço ao meu esposo, Renato, por estar ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, incentivando, sempre me dizendo que eu era capaz e que estaria comigo em todos os momentos dessa difícil jornada.

Agradeço aos meus queridos amigos, Micaela, Raphael, Liz Paula, Rafaela, Brenda e Christiane por todo apoio, amizade, ensinamentos, paciência e carinho, em forma das mais diversas atitudes que em muito contribuíram para que essa pesquisa fosse concluída.

Agradeço às lideranças da aldeia Jaguapiru e Bororó por permitirem que a pesquisa fosse realizada. A toda a equipe das Escolas Municipais Indígenas da Reserva Indígena de Dourados, aos gestores, coordenadores, professores e professoras por participarem das entrevistas.

Atoda a equipe da supervisão técnica da Secretaria Municipal de Educação, em especial à Elis Regina por todo ensinamento e por disponibilizar documentos necessários para a pesquisa sempre que solicitei.

Também agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez, pela orientação dedicada, pelo carinho, amor, compreensão, colo e pela paciência durante esta jornada.

Estendo minha gratidão à coordenação e secretaria do PPGEdu, assim como a todos os professores e professoras, colegas mestrandos/as e doutorandos/as por tantas trocas de experiências durante as aulas, palavras de incentivo e ensinamentos da vida.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnicos-Raciais, Formação de Professores e Educação (LAPRAFE), ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar

Indígena, interculturalidade e inclusão (GEPEEIN/ UFGD/CNPq) pela contribuição formativa ao longo do mestrado. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa.

RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988, os indígenas garantiram o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas, porém a imposição da BNCC tem trazido muitos desafios às escolas indígenas. Pretendeu-se, portanto, responder à questão: Qual o lugar dado às línguas e culturas indígenas para que as Escolas Indígenas reformulem seus currículos no contexto da Base Nacional Comum Curricular? Para tal, utilizamos a pesquisa qualitativa com recurso à análise documental e entrevistas semiestruturadas, buscando, a partir dos dados produzidos, realizar análises, sobre benefícios e/ou retrocessos que o contexto da BNCC pode trazer à Educação Escolar Indígena. Quanto aos resultados, foi possível verificar, que a imposição da BNCC na reformulação curricular das escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados/MS tem provocado mudanças na prática educacional dessas escolas no sentido de que, para contemplar a BNCC, foi preciso fazer adaptações nos seus currículos. A BNCC passou a exercer forte influência nos currículos das escolas, provocando tensões no sentido oposto ao da "descolonização/decolonização curricular", proposto nesta pesquisa pela via da "Interculturalidade Crítica".

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; BNCC; Línguas e Culturas Indígenas, descolonização/decolonização curricular; Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

Since the Federal Constitution of 1988, indigenous people have guaranteed the right to a differentiated education with the use of their own learning processes and the use of their mother tongues, however the imposition of the BNCC has brought many challenges to indigenous schools. The aim, therefore, was to answer the question: What is the place given to indigenous languages and cultures for Indigenous Schools to reformulate their curricula in the context of the National Common Curricular Base? To this end, we used qualitative research using documentary analysis and semi-structured interviews, seeking, based on the data produced, to carry out analyzes on benefits and/or setbacks that the BNCC context can bring to Indigenous School Education. As for the results, it was possible to verify that the imposition of the BNCC in the curricular reformulation of municipal indigenous schools in the Indigenous Reserve of Dourados/MS has caused changes in the educational practice of these schools in the sense that, in order to contemplate the BNCC, it was necessary to make adaptations in there. The BNCC began to exert a strong influence on school curricula, causing tensions in the opposite direction to that of "curricular decolonization/decolonization", proposed in this research through "Critical Interculturality".

Keywords: Indigenous School Education; BNCC; Indigenous Languages and Cultures, decolonization/curricular decolonization; Critical Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Reserva Indígena de Dourados/MS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos.

Quadro 02: Descrição dos entrevistados.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AC – Análise de Conteúdo

AJA/MS – Avanço do (a) Jovem Aprendiz

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCPY – Comissão Pró-Yanomami

CEE – Conselho Estadual de Educação

Cedi – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEII – Curso de Educação Intercultura Indígena

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CF – Constituição Federal

Cimi – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

Comim – Conselho de Missão entre Povos Indígenas

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador)

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

Copiar - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EEI – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FNE – Fórum Nacional de Educação

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

GM/C – Grupo Modernidade/Colonialidade

GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural

GEPEEIN – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, interculturalidade e inclusão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDIL – Década das Línguas Indígenas

ISA – Instituto Socioambiental

LAPRAFE – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnicos-Raciais, Formação de Professores e Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MCP – Matriz Colonial de Poder

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

Opan – Operação Amazônia Nativa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RID – Reserva Indígena de Dourados

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UINPI – Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UNILASALLE - Universidade La Salle

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**
CAPÍTULO I **19**
1.1 Revisão literária **19**
1.1.2 Relação língua e cultura 20
1.2 Dos estudos decoloniais e da interculturaldade crítica **21**
1.3 Metodologia: da pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas **39**
CAPÍTULO II **46**
2.1 Educação escolar indígena e a garantia de um currículo diferenciado **46**
2.2 O lugar das línguas e culturas indígenas na BNCC **60**
2.2.1 Análise de Conteúdo da BNCC 64
CAPÍTULO III **77**
3.1 A Reserva Indígena de Dourados e as escolas indígenas **77**
3.1.1 Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro 80
3.1.2 Escola Municipal Indígena Araporã 82
3.1.3 Escola Municipal Indígena Tengatuí-Marangatu 83
3.1.4 Escola Municipal Indígena Agustinho 84
3.1.5 Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard 86
3.1.6 Escola Municipal Indígena Ramão Martins 88
3.1.7 Escola Estadual Indígena do Ensino Médio Intercultural GUATEKA Marçal de Souza e Escola Municipal Francisco Meireles 89
3.2 As escolas indígenas de Dourados e a BNCC **90**
3.3 O olhar dos professores e gestores sobre o processo de implantação da BNCC **93**
3.4 Limites e possibilidades para o fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC **103**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **110**
REFERÊNCIAS **113**

INTRODUÇÃO

Nossa aproximação com a história educacional dos indígenas iniciou-se há aproximadamente três anos no projeto Avanço do (a) Jovem Aprendiz do Mato Grosso do Sul (AJA/MS), que visa articular o desenvolvimento humano, social, educacional e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa nas unidades escolares de internação do Estado de Mato Grosso do Sul. Trabalhar no projeto proporcionou o contato com alunos indígenas e despertou a busca por compreender como se dá o ensino voltado aos adolescentes e jovens indígenas.

Ao ingressar no mestrado, inicialmente o projeto contemplava a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgindo posteriormente a possibilidade de trabalhar com uma orientadora que há muito pesquisa a Educação Escolar Indígena (EEI). Pensou-se então que compreender e estudar a modalidade da EEI abordaria de maneira mais satisfatória os questionamentos, já que havia a percepção de que o projeto AJA/MS, apesar de muito eficaz no atendimento de alunos não indígenas, não contemplava as especificidades do aluno indígena. Definiu-se, assim, as seguintes questões: Quais práticas de ensino seriam ideais para os alunos indígenas? Como seria esses alunos, em suas comunidades, aprendendo na escola indígena? Como seria a escola própria para estes sujeitos?

No decorrer das aulas do mestrado, através da orientação de nossos professores, foi possível perceber uma vertente de estudos que relacionava a Educação Escolar Indígena à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que esta é utilizada na composição do currículo do projeto AJA/MS. Percebeu-se aí que as questões levantadas teriam relação com as discussões que envolvem a BNCC e a EEI. Desse modo, dentro da linha de pesquisa Educação, Formação de professores e Práticas Educativas, esta pesquisa voltou-se ao impacto que a BNCC pode causar, enquanto normativa orientadora, nos currículos da Educação Escolar Indígena. No processo de orientação, aproximou-se da realidade das escolas indígenas e decidiu-se por realizar o projeto voltado às escolas da Reserva Indígena de Dourados/MS.

A Educação Escolar Indígena possui especificidades enquanto uma modalidade da Educação Básica Nacional e há embates na construção do seu currículo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular. A partir da Constituição Federal de 1988, as pessoas indígenas garantiram o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e da utilização de suas línguas maternas. Porém, a imposição da BNCC tem trazido muitos desafios às escolas indígenas (Troquez; Nascimento, 2020).

Este trabalho voltou o olhar para as singularidades que engendram a Educação Escolar Indígena no Brasil, observando seu histórico na luta pelo direito à uma educação diferenciada em escolas específicas, com currículos próprios, que respeitam as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, mesmo após décadas de massacres físicos e simbólicos sofridos com o processo de colonização. A pesquisa atenta para as propostas curriculares no sentido de compreender como as escolas indígenas estão reestruturando seus currículos frente à aplicação das políticas nacionais de educação, em especial, após a implantação da referida Base (Brasil, 2018).

A BNCC foi constituída para ser o documento nacional que normatiza e define a construção das aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros precisam desenvolver no decurso das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Estando, de certa forma, prevista no Art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a instituição da BNCC tem sua legitimidade assegurada pelos textos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26 (Brasil, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB – Brasil, 2009); Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e Plano Nacional de Educação (PNE – Brasil, 2014).

A BNCC foi pensada para ser um instrumento de orientação pedagógica visando direcionar a elaboração do currículo das escolas brasileiras de nível básico. Sua criação é um marco histórico da caminhada educacional do Brasil e, apesar da exigência da legislação, foram necessários vinte anos para que tomasse forma (Caimi; Rocha, 2016).

Os povos indígenas conquistaram o direito de usufruir de suas línguas e culturas, sem abandonar suas histórias na aquisição de novos conhecimentos. Com a instituição da BNCC, é possível notar um impasse entre o currículo nacional proposto e o que foi pleiteado pelas comunidades indígenas sobre o que é ideal para um ensino indígena descolonizado e diferenciado (Troquez; Nascimento, 2020).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), a Educação Escolar Indígena, concebida como ideal, deve acontecer em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e suas práticas educativas são baseadas em sua realidade singular. Portanto, possuem uma pedagogia própria, em respeito às suas especificidades étnico-culturais e formação específica do seu quadro docente, observando os princípios constitucionais e os demais princípios que orientam a Educação Básica brasileira. A estrutura e funcionamento das escolas indígenas possuem normas e ordenamentos jurídicos próprios, utilizando o ensino intercultural e bilíngue/multilíngue, com

vistas ao reconhecimento e valorização plena das culturas dos povos indígenas, mantendo e afirmando sua diversidade étnica (Renan, 2019).

A construção curricular da Educação Escolar Indígena deve seguir as orientações e normatizações exigidas para a educação em nosso país com direito às propostas de diferenciação conforme legislação específica, como explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012).

Contudo, desde o início da colonização no Brasil, a Educação Escolar foi vista como uma oportunidade de transpor o indígena de sua cultura para viver nos moldes sociais da população vista como civilizada. Após os avanços mencionados, nos deparamos com a imposição de um currículo comum a toda a Educação Básica, simbolizando um retrocesso no que diz respeito às conquistas da educação diferenciada e implicando em mudanças que as escolas indígenas precisarão fazer para cumprir com uma base comum orientada pela ideia do desenvolvimento de aprendizagens essenciais e competências relacionadas aos interesses da sociedade capitalista e a princípios mercadológicos (Saul; Garcia, 2016, p. 1189). Como as escolas indígenas encontram-se atreladas aos sistemas municipais e estaduais de ensino, ficam, de certa forma, sujeitas às imposições das políticas centralizadas o que inclui a BNCC.

Conforme discutem Troquez e Nascimento (2020, p. 03), as políticas indigenistas no país foram orientadas por uma lógica de colonialidade e estiveram submissas a uma estrutura "global de controle do trabalho", e que "[...] sob esta estrutura, os modos próprios de viver, as diferentes histórias, cosmologias e/ou epistemologias, assim como os processos próprios de ensinar e aprender foram ignorados" (Troquez; Nascimento, 2020, p. 03). Neste contexto, toda a rica representação das culturas brasileiras, não só as indígenas, foram classificadas como componentes diversificados na BNCC, associando as "histórias, cosmologias e/ou epistemologias" de diversos povos brasileiros, aos conhecimentos regionais e locais dos educandos e não como conteúdo específico para nortear o currículo.

A Educação Escolar Indígena atualmente levanta olhares para suas particularidades de diversas vertentes, suscita questionamentos e requer, por parte de toda população e atores envolvidos com ela, respostas as suas demandas. Essa modalidade de ensino brasileira é definida pelo direito à diferença garantido na Constituição Federal de 1988. O Artigo 210, § 2º, confere às comunidades indígenas, no ensino fundamental, "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) identificou no Brasil 305 etnias e 274 línguas[1], dentro e fora das terras indígenas, o que confere a diversidade linguística e cultural desses povos e reafirma a importância da discussão sobre o que tem sido proposto à Educação Escolar Indígena com as novas direções estabelecidas a partir da BNCC. Cabe questionar: Quais mudanças os subsídios oferecidos no documento causarão nos currículos e processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas?

Professores indígenas, formação inicial e continuada de professores indígenas, elaboração de materiais didáticos específicos, somam-se às conquistas de direitos específicos adquiridos para educação escolar indígena. Porém, conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 06), "quanto à construção de uma escola indígena intercultural e descolonizadora muitos limites e desafios estão por ser superados". Um desses desafios está no caráter regulador da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pretendeu responder à questão: Qual o lugar dado às línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC para que as Escolas Indígenas reformulem (ou não) seus currículos? Analisou-se especificamente as possibilidades para a Educação Escolar Indígena diferenciada no contexto da BNCC, compreendendo os principais desafios que as escolas indígenas vêm superando na reelaboração dos seus currículos pós-implantação da Base.

Propôs-se ainda a analisar e compreender a presença das línguas e culturas indígenas nos documentos norteadores da Educação Básica, mais especificamente na BNCC. Para tais análises, problematizamos essas questões partindo do conceito de currículo proposto por Silva (1996):

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Silva, 1996, p. 23)

Desse modo, o currículo é um espaço que permite manifestações ideológicas, culturais e de poder que segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) "é a veiculação dessas ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social". E, conforme os autores, o currículo está associado

[1] Essa foi a última atualização do censo sobre a quantidade de línguas e etnias indígenas. Os novos dados que estão sendo apresentados do censo 2022, ainda não apresentam esses números atualizados, porém analisando o questionário aplicado é possível verificar que a língua e a etnia fazem parte dos questionamentos feitos pelos pesquisadores do instituto que nesse novo levantamento contam com o apoio de agentes da FUNAI.

à cultura de uma sociedade e essa relação entre poder e cultura, visto o poder expresso na política que envolve toda questão da produção desse currículo, produz transformação ou permanência dessas relações e determinam o resultado educacional produzido.

Seguindo com as contribuições de Moreira e Silva (1997, p. 28), "o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão". Partindo dessas afirmações, sendo o currículo o ponto central do projeto pedagógico, torna-se imprescindível sua análise diante do poder político expresso nos subsídios curriculares oferecidos pela BNCC.

Envolvidos no processo de transmissão de saberes e conhecimentos estarão as representações da sociedade envolvida, juntamente com a desigualdade de classe social, de gênero, suas epistemologias e crenças.

> [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Silva, 1997, p. 8)

Sendo então o currículo um artefato de transmissão de valores, é pertinente a defesa pelo debate aprofundado sobre a implantação da BNCC e de seus efeitos sobre as práticas pedagógicas dessas escolas diferenciadas: de aceitar (ou não) um modelo nacional de currículo dentro de um modelo legalmente diferenciado, voltado as suas especificidades, e de permitir que uma sociedade de bases educacionais e políticas eurocêntricas determine o currículo de comunidades que buscam romper com o seu passado colonial.

Atendendo aos objetivos da pesquisa, seguiu-se identificando limites e possibilidades relativos ao ensino das línguas e culturas indígenas dentro do contexto estabelecido pela Base, o que ela traz das epistemologias desse povo e como os principais envolvidos, professores, gestores e secretarias responsáveis, vem recepcionando a BNCC.

O objetivo geral que norteou o trabalho foi: Compreender o lugar das línguas e culturas indígenas no currículo das escolas indígenas no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E compuseram os objetivos específicos: 1) Discutir o lugar das línguas e culturas no currículo das escolas municipais indígenas; 2) Levantar histórico do processo de implantação

da BNCC nas escolas municipais da Reserva Indígena de Dourados (RID); 3) Investigar o que a BNCC traz das epistemologias dos povos indígenas; 4) Verificar como a BNCC está sendo recebida pelos professores e gestores das escolas municipais indígenas de Dourados/MS e 5) Identificar limites e possibilidades para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC.

Esta pesquisa coloca em discussão dois grandes "eventos" da Educação Básica Nacional das últimas décadas: a criação da modalidade da Educação Escolar Indígena (comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilingue/multilíngue) e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, cujas trajetórias, de certa forma, são tratadas e/ou mencionadas aqui. O encontro destes dois "eventos" tem suscitado divergências e levantado estudos. No contexto deste encontro, organizamos este trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo traz os aportes teóricos que respaldam a preocupação com o tema pesquisado, apresentando os estudos decoloniais e buscando na interculturalidade crítica as respostas para tais divergências. Em seguida, apresenta o caminho metodológico que, ajustado com os teóricos, enfatizam o objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na elaboração e execução dos novos currículos, podem evidenciar juntamente com estudos das tendências homogeneizadoras nos currículos das escolas indígenas a tensão sobre a questão abordada.

O segundo capítulo discute a presença das línguas e culturas no currículo das escolas indígenas. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, dada sua relevância quanto as conquistas desses povos e a busca dessas mesmas línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC, fazendo relações e buscando contrapontos que legitimam os anseios dos envolvidos, de que há uma certa dificuldade em fazer andar juntos BNCC e currículo específico/diferenciado.

O terceiro capítulo trata especificamente da Reserva Indígena de Dourados (RID). Inicialmente traz uma contextualização das escolas pertencentes à reserva e um breve antecedente histórico da sua constituição étnica, bem como suas características marcantes e importantes para pesquisa. Finaliza fazendo a relação dessas escolas com as orientações estabelecidas na BNCC, trazendo as análises dos currículos e das entrevistas, discutindo e vislumbrando os limites e possibilidades de uma educação diferenciada no contexto da BNCC.

As considerações finais apresentam a importância dessa pesquisa e a relevância de se compreender as relações educacionais existentes em modalidades de ensino diferenciadas, o quanto mudanças que vem em busca de fortalecer regimentos envolvidos com o capital podem ser incoerentes com os conceitos e crenças das culturas existentes em nosso país. Tais políticas

precisam ser repensadas pelos órgãos responsáveis, juntamente com as escolas envolvidas, para que o currículo esteja de acordo com os modos de cada povo/comunidade e escola, visando a possibilidade de uma reformulação curricular e o rompimento com um currículo homogêneo. É urgente a decolonização curricular nas escolas indígenas para que haja a efetivação de uma escola intercultural e diferenciada.

CAPÍTULO I

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 Revisão literária

Através de uma revisão de literatura, a fim de investigar possíveis estudos relacionados com a Educação Escolar Indígena e a implantação da BNCC, foi possível encontrar três artigos. A busca foi baseada em quatro etapas: questionamento norteador de busca, pesquisa em base de dados, critérios de inclusão e exclusão definidos e análise das similaridades com tema.

As buscas foram feitas em duas bases de dados e um motor de busca. São elas, respectivamente: Scielo Brasil, Portal de periódicos CAPES e Google Acadêmico. Todo o processo foi feito entre os meses de maio e junho de 2022, utilizando um recorte temporal de artigos de 2017 até 2022, período de implantação da BNCC.

Em um dos artigos de Guerola (2018), vemos uma denúncia das consequências que acarretaram a perpétua dessimetria das relações de poder entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Para o autor, essa relação imersa na desigualdade pode criar obstáculos para a efetivação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas, e conclui que a abordagem de cunho político-linguística em sua relação com políticas de identidade, encontradas na BNCC, somadas às questões que afligem as populações indígenas na contemporaneidade, requerem estudos de cunho interdisciplinar que corroborem ou refutem construções de sentido "político e ideológico na perpetuação ou transformação de relações de poder dissimétricas" (Guerola, 2018, p. 21).

Seguindo com os artigos encontrados, Nazareno e Araújo (2018) ressaltam e levantam como questão se a intenção do ensino pautado em "bases eurocêntricas" encontrados na Base correspondem aos princípios do ensino diferenciado das comunidades indígenas. Os autores utilizaram como exemplo a contribuição dos estudantes indígenas do curso de Educação Intercultura Indígena (CEII) da Universidade Federal de Goiás. Feita em forma de debate, este foi promovido para discutir sobre como as cosmologias e histórias indígenas estavam apresentadas nos documentos preliminares da BNCC, levando sempre a aplicabilidade da Base nas escolas brasileiras como instrumento para o reconhecimento da pluralidade étnica, linguística e cultural brasileira. Assim, chegaram a ponderações como as dos estudantes de Guajajara da Aldeia de Juçaral/MA: "a maioria das escolas dos não índios não tem o

conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos" (Nazareno; Araújo, 2018, p. 55)

O último artigo encontrado foi o de Troquez e Nascimento (2020), que analisam a escola indígena na contemporaneidade a partir de uma ideia de colonialidade. Segundo as autoras, o Estado brasileiro instaurou políticas de diferença a partir da Constituição Federal de 1988 e dos diversos documentos que se seguiram para dar forma à escola indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue. Contudo, as políticas curriculares como a BNCC vinculam a educação escolar indígena a um currículo nacional e causa tensões a serem enfrentadas pelas escolas indígenas.

Os resultados da revisão evidenciam grande lacuna sobre estudos que relacionam a educação escolar indígena à BNCC, sobretudo no que diz respeito às línguas e culturas indígenas. A BNCC é uma temática que vem ganhando corpo nas políticas e/ou agendas governamentais, porém, segundo os autores analisados, tanto no que diz respeito aos conteúdos/conhecimentos veiculados e às relações estabelecidas, traz novos desafios, pois não corresponde às demandas da educação específica e diferenciada para indígenas e à verdadeira realidade das comunidades ou povos indígenas.

1.1.2 Relação língua e cultura

Neste trabalho, compreendemos língua e cultura como elementos separados, embora possuam estreita relação de sentido e estejam profundamente imbricadas, sendo uma parte e/ou constituinte da outra. Apresentamos aqui um estudo feito por um linguista para justificar a então separação dos termos. Partindo do estudo da relação entre língua e cultura compreendemos que uma depende da outra para seu fim, porém, sua importância e significado são também percebidas em separado.

Mattoso Cámara Jr., autor que inclusive dedicou parte de sua tragetória às línguas indígenas, em suas análises para conceituar língua e cultura afirma ser a cultura "[...] o conjunto do que o homem criou na base das suas faculdades humanas: abrange o mundo humano em contraste com o mundo físico e o mundo biológico" (Mattoso Cámara Jr., 1955, p. 51). O autor segue definindo agora a língua: "Trata-se da utilização dos sons produzidos pelos nossos órgãos vocais para o fim da comunicação entre os membros de uma dada sociedade" (Mattoso Cámara Jr., 1955, p. 52). Logo após o autor conclui que "Assim, a língua é uma parte da cultura, mas se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente" (Mattoso Câmara Jr., 1955, p. 53).

O autor segue afirmando que há uma relação intríseca entre língua e cultura, mas que

seus estudos podem ser feitos distintamente, nos levando a compreendê-las separadamente, e que essa separação se faz em seus campos de estudos:

> Isto opõe naturalmente a língua ao resto da cultura, ou cultura stricto sensu, e cria uma ciência independente para estudá-la — a linguística em face da antropologia, que estuda todas as outras manifestações culturais. (Mattoso Câmara Jr., 1955, p. 54)

Em outro trecho da obra, o autor reafirma que há o estudo em separado para melhor compreensão e para que ambas tenham seu devido destaque dentro de uma sociedade. Nesta pesquisa, procuramos destacar a importância das línguas e culturas indígenas.

> Ora, no estudo da língua, o linguista focaliza antes de tudo a sua estrutura ou forma. Vimos que a língua se constitui de elementos vocais permanentes que se combinam de múltiplas e complexas maneiras: é esta a sua FORMA, que a linguística estuda em seu funcionamento (linguística descritiva) ou em seu desenvolvimento através do tempo (linguística histórica). Esta forma, em si mesma, não depende das outras maninifestações culturais. Ela compreende um conjunto coordenado, ou sistema, de sons vocais simples — os fonemas, que se conjugam das mais variadas maneiras para constituir os símbolos linguísticos elementares — os morfemas; estes, por sua vez, se combinam para estabelecer simbolizações complexas da palavra e finalmente da frase, ou antes, da frase, onde a análise linguística depreende a divisão intermediária da palavra. Do ponto de vista natural e do ponto de vista cultural esses fonemas e morfemas são arbitrários, isto é, não dependem em sua forma sônica nem da natureza física nem da cultura a que servem. (Mattoso Câmara Jr., 1955, p. 54-55)

Língua e cultura desenvolvem de maneira conjunta as características mais marcantes de uma sociedade. As línguas, parte das culturas em que estão inseridas, são instrumentos de expressão e manifestações destas culturas. As aquisições culturais se dão através da língua, ou seja, cultura e língua desenvolvem papéis diferentes e ao mesmo tempo semelhantes e com a mesma intenção, transmitir e comunicar os diferentes custumes sociais. “Assim a LÍNGUA, em face do resto da cultura, é — o resultado dessa cultura, ou sua súmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir” (Mattoso Câmara Jr., 1955, p. 54).

1.2 Dos estudos decoloniais e da interculturaldade crítica

A decolonialidade é um termo que nasceu da necessidade de aprofundar a ideia de colonização e compreender que esse processo não ocorreu apenas no passado, mas que infelizmente permeia os nossos dias. Infelizmente, pois como veremos adiante, com o processo de colonização “os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias”, conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 02). Por essa razão, os estudos decoloniais surgem e ampliam as categorias e conceitos dentro de uma

perspectiva que abrange a América Latina e o Caribe, pois entende-se que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em cada território, conforme Costa e Grosfoguel (2016).

Sobre a diferença dos termos decolonização e descolonização, ambos utilizados ao longo da pesquisa, compreendemos com base em Ballestrin (2013, p. 108), que o uso da palavra decolonização sem o "s" seria uma proposta de Catherine Walsh para marcar a identidade do grupo Modernidade/Colonialidade. E, também, no sentido de explicitar a luta constante pela construção de uma educação descolonizadora (Candau, 2009; 2016).

Ainda segundo Catherine Walsh, a principal diferença dos termos deve estar no entendimento de que decolonizar é investir na possibilidade de desfazer o colonialismo e retirar o S, segundo Walsh (2009) é se posicionar, desarmar, reverter o colonial. Uma luta contínua em busca de alternativas que encerrem as atitudes da colonialidade, que permanecem mesmo após o fim da dominação colonial. Esse jogo linguístico, segundo a autora, mostra que não há um estado inexistente de colonialidade e é preciso postura, posicionamento, horizontes e projetos capazes de resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar atitudes decoloniais.

O entendimento de decolonialidade como meio de luta, denúncia, conceito e categoria surgiu no final do Século XX, dentro de um grupo de estudiosos que percebeu a necessidade de estudar o colonialismo na América Latina com conceituações próprias. Formou-se então o grupo Modernidade/Colonialidade que, pautados no pensamento decolonial, dialogam com autores como Catherine Walsh (2005), Aníbal Quijano (1998), Enrique Dussel (1998), Santiago Castro-Gómez (1999), Ramón Grosfoguel (1998) e Walter Mignolo (1998). "Além dos clássicos do pensamento negro já produzidos, como os de Frantz Fanon (2005/2009) e Aimé Césaire (1955/1978)", segundo Oliveira e Lucini (2020, p. 03).

O pensar decolonial visa soltar-se das amarras da colonização, que seria, conforme Walsh e Mignolo (2006), opor-se à atitude colonial, da modernidade e seu grande mal, a colonialidade. Conscientizar-se da colonização como parte da modernidade é o primeiro passo para mudança, e o espanto com os desdobramentos da colonização, como a pobreza e a opressão que sofreram os colonizados formam a atitude decolonial. Portanto, sem a atitude decolonial, afirmam os autores, não há mudança no mundo por meio da decolonização, pois a primeira mudança é a do próprio sujeito e o anúncio do seu espanto.

Vemos ainda contribuições de Wallerstein (1992) acerca da colonialidade, que afirma ser parte do colonialismo e que vai adiante dele. Ainda enfatiza como a colonialidade estabelece hierarquias políticas e socioculturais, e que mesmo após a independência dos países colonizados

é possível identificar a presença da colonialidade, uma afirmação que justifica a decolonialidade.

Outra contribuição de forte impacto no conceito de colonialidade é de Fanon (1961), que assegura ser o mundo divido em duas características, uma sendo a "saciedade e a outra a fome". Para ele, faz parte da lógica do processo da colonização fazer com que o colonizado queira ser como o colonizador. Sob esta lógica, o colono trouxe a "destruição das formas sociais indígenas, demoliu sem restrições os sistemas de referências da economia, os modos de aparência, a roupa [...]" (Fanon, 1961, p. 36).

> A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, fazem com que, por uma justa inversão das coisas, o colonizado os escarneça quando se evocam na sua presença esses valores. (Fanon, 1961, p. 39)

Através de processos de subalternização que inclui a pobreza e a opressão, a modernidade produz os "subalternos" e controla pela colonialidade e por meio da narração eurocêntrica o saber e o ser dos colonizados. Esse controle vem do padrão de poder colonial e mantem uma lógica capitalista que funciona pela/através da dominação do ser, do saber, e da natureza, conforme Mignolo (2017).

Walsh e Mignolo (2006), prosseguem nessa linha de pensamento denunciando que essa colonialidade persiste e cresce a cada década, uma vez que os padrões que a constituem são "sucessivos e cumulativos", e que tais padrões foram e são utilizados para manipulação dos povos subjugados.

Para Mignolo e Walsh (2018), a decolonialidade aparece no formato de movimentos sociais e protestos contra a colonialidade e a modernidade, frutos do mundo moderno capitalista. Esses estudiosos consideram, portanto, que a colonialidade do poder possui níveis que juntos se estruturam permitindo que um "padrão" de controle se mantenha. Esse padrão, segundo Quijano (2009), utiliza a colonialidade e seus níveis de controle para estabelecer sua soberania em cada um dos "planos, meios, dimensões materiais ou subjetivas da vida cotidiana", sustentando a "imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo". Esse autor, considera a colonialidade um dos "elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista" (Quijano, 2009, p. 73).

Mignolo (2010), quando trata desses níveis de controle, afirma que estes derivam da colonialidade do poder. Estabelecem-se no pensamento dos subalternos e confirmam as

desigualdades sociais, culturais e epistêmicas, surgindo a ideia de raça que caracteriza a subjugação dos grupos colonizados.

Falamos, a seguir, das colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza de maneira separada. Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo[2] possibilita a inferiorização de outras formações culturais e se constrói por meio de operações intelectuais que são manipuladas a partir da **colonialidade do poder**, ou seja, a colonialidade do poder impõe seus saberes de bases eurocêntricas e diminui a importância/destaque de outras culturas, e dela ainda derivam as demais colonialidades (do saber, do ser e da natureza). Sendo assim, a colonialidade do poder é quem mantem o bloqueio filosófico, epistêmico, científico, subjetivo e ontológico dos povos colonizados.

A **colonialidade do saber** tem suas raízes também criadas pelo eurocentrismo, que não admite a coexistência de vários saberes, culturas e modos de vida, além dos ocidentais. Para isso reprime qualquer outra episteme através da "negação, folclorização, ou seja, a estereotipação dos saberes de outros povos", assinala Oliveira e Lucini (2020, p. 07).

Já a **colonialidade do ser**, segundo Mignolo (2006), controla a subjetividade e vai além controlando a sexualidade e os papéis de gênero, portanto, um domínio "ontológico".

E, por fim, a **colonialidade da natureza** que está intrinsicamente ligada aos recursos naturais, e não somente pelo controle econômico, mas conforme Mignolo, a colonialidade

> [...] envolveu a 'natureza' e os 'recursos naturais' em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da 'natureza' para gerar quantidades maciças de 'produtos' agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de 'recursos naturais' após a Revolução Industrial. O primeiro ainda foi o período da regeneração; com o segundo, entramos no período da reciclagem. A revolução industrial e tecnológica também possibilitou a industrialização de 'produtos' agrícolas e a mercantilização do alimento e da vida. (Mignolo, 2017, p. 08)

Indo na contramão destes processos, a **decolonialidade** exerce luta e resistência contra essas colonialidades, baseados em teorias com categorias e conceitos próprios sobre a

[2] O eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história da humanidade. Estabelecido durante o renascimento, o eurocentrismo estabelece a hierarquia das relações de poder mundial e uma narrativa histórica de superioridade da Europa Ocidental, servindo como modelo teórico de interpretação e dominação. É baseado em valores como Modernidade, Estado-nação, pluralismo cultural, desenvolvimento econômico e racismo, e parte de um discurso colonialista que vê a Grécia como berço da civilização. Dessa forma, o eurocentrismo gera uma distorção do mundo não europeu, enquanto narra a história da Europa isolada da influência externa.

experiência de colonização, construindo um conceito histórico e contrário à colonialidade em todos os seus níveis através de um forte posicionamento político.

Para essa pesquisa, compreender a colonialidade de maneira mais abrangente é de suma importância, tal qual o entendimento do conceito da decolonialidade visto até aqui, pois este se apresenta como instrumento de posicionamento político contra as imposições de um sistema mundo e sua cultura dominante.

Mignolo (2017, p. 02) segue apresentando a colonialidade, que segundo ele

> [...] não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. A 'colonialidade' já é um conceito 'descolonial', e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a 'colonialidade' (por exemplo, el patrón colonial de poder, a matriz colonial de poder – MCP) é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. (Mignolo, 2017, p. 02)

A modernidade foi originada a partir de matrizes europeias e constituída pela colonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 02), "não há modernidade sem colonialidade". A vida humana tornou-se descartável em prol da modernidade, a qual transformou o cenário mundial de 1500 a 2000. Para este autor, "A modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã" (Mignolo, 2017, p. 04).

A matriz de poder colonial segundo Quijano (2009) pode ser descrita em quatro pilares relacionados: "controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade[3], e do conhecimento e da subjetividade". Em busca desse controle, surgem duas lutas distintas, uma entre os Estados imperiais europeus e a outra dos Estados contra os indígenas e africanos, que foram explorados e escravizados. Este foi (e é) o cenário em que passamos a vislumbrar a divulgação de um pensamento decolonial e/ou descolonial, que se traduz num esforço necessário de entendimento e de superação da colonialidade. Há por trás da modernidade uma estrutura administrativa de controle sem precedentes que esmaga toda uma ciência considerada

[3] No que diz respeito às questões de gênero, Maria Lugones completou e ampliou a análise das colonialidades do autor Quijano. Para a autora, o colonizador é responsável por impor um regime epistêmico de diferenciação dicotômica hierárquica que diferencia humano do não humano, e do qual se separa as categorias de classificação social de gênero e raça. As categorias seriam unidades da episteme moderna colonial e não podem ser pensadas por fora dessa episteme nem tampouco de modo separado entre elas. (LUGONES, Maria. Colonialidad e género. Tabula rasa, n.9, p. 73-101, jul./dez.2008).

subalterna, atravessando até mesmo a relação do homem com a natureza, que passou de total dependência para algo a ser dominado e explorado.

> Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a 'natureza' e a 'cultura'. Os aimarás e os quíchuas se viam dentro dela, não fora dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura. Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade. Vinte anos depois de Acosta, Francis Bacon publicou o seu Novum Organum (1620), no qual propôs uma reorganização do conhecimento e declarou claramente que a 'natureza' estava 'ali' para ser dominada pelo homem. (Mignolo, 2017, p. 7)

Essa mudança da relação do homem com a natureza transformou-a em "recursos naturais", um forte indício do progresso da modernização sob conceitos coloniais de escravidão e exploração do ambiente. Conforme Mignolo (2017, p. 8), "Dessa forma, o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental". Esse conhecimento era gerado como verdade e mantinha seus fundamentos iniciais dentro de uma teologia cristã e nos princípios de sobrevivência, sendo depois, mantido pela "filosofia secular" e a ciência.

> [...] no âmbito da epistemologia, a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia, ou seja, na teopolítica do conhecimento. O secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus, e centralizou o ego. A egopolítica (a cosmologia abrangente sobre a qual a biopolítica foi fundamentada), então, deslocou a teopolítica (cuja preocupação era o controle da alma, não do corpo), mas, em última análise, ambas juntaram forças para manter o controle epistêmico e político da matriz colonial (Mignolo, 2017, p. 8).

Esse controle epistêmico, político e econômico imbuído de ganância por domínio e riquezas trouxe certos "privilégios e benefícios" advindos da modernidade, como recursos energéticos e avanços tecnológicos, porém é preciso notar que grande parte da população se quer tinha (têm) acesso a tais meios, tornando estes bens de consumo restritos aos detentores do poder, sobretudo, "cristãos, homens e brancos". De acordo com a afirmação de Mignolo (2017, p. 09): "Há, quem sabe, cerca de 80% da população mundial para quem a tecnologia não está disponível, e a questão para o futuro seria se eles teriam acesso aos menus tecnológicos".

A colonialidade narra uma história eurocêntrica de perdas e danos irreparáveis para os indígenas, pois foram, em grande parte, dizimados. Muitos dos povos que restaram foram destituídos de seus territórios originários e ficaram à margem das classes privilegiadas segundo o padrão da modernidade.

Mignolo (2017, p. 10) afirma que o poder colonial opera em "uma série de nós histórico-estruturais, heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade", o autor ainda apresenta que pensar teoricamente a colonialidade é compreender e identificar como e onde ela se manifesta.

> A analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade. (Mignolo, 2017, p. 6)

No que diz respeito à educação, este projeto condiz em se manter os direitos à diferença adquiridos pela Educação Escolar Indígena e não sucumbir aos vestígios coloniais e homogeneizadores impostos nos documentos norteadores da Educação nacional/brasileira.

Conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 03) "a partir da narrativa histórica eurocentrada, a escola emergiu como uma instituição da sociedade moderna e esteve a serviço da (re) produção dessa sociedade, por meio de suas epistemologias dominantes". E apesar do direto constitucional em se ter o próprio processo de ensino, a Educação Escolar Indígena vê a "(re) produção de epistemologias dominantes" adentrar os portões de suas escolas com a implantação da BNCC.

Outro ponto de suma importância para essa pesquisa foi compreender o conceito de interculturalidade, pois essa apresenta métodos de criação, como aponta Walsh, de um

> [...] conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (Walsh, 2019, p. 09).

Idealizado como um tema de grande relevância, a interculturalidade pretende ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência, entre outros fatores fundamentais para o exercício da democracia na era da modernidade. Grupos étnicos têm requerido, através de movimentos sociais, que a interculturalidade continue ultrapassando os estudos científicos e pesquisas e se torne cada vez mais uma realidade para ser vivida, e não apenas propostas governamentais, ou políticas de Estado.

> Na última década, a agência dos movimentos indígenas andinos (no Equador e na Bolívia) – mudando a noção e a prática do Estado-nação e construindo uma política diferente – vem alterando a hegemonia branca-mestiça e, ao mesmo tempo, vem

> posicionando os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos. Essa formulação vem sendo mais significativa no Equador do que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade – como princípio-chave do projeto político do movimento indígena – está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo (Walsh, 2019, p. 11).

Segundo a autora, essa estratégia que amplia os esforços para se construir um próprio modelo de educação é a resposta à prática de atitudes neocoloniais que intencionalmente tentam eliminar o conhecimento. Pode ser vista também como uma arma de desenvolvimento e resolução dos problemas socioculturais e econômicos que permeiam nossa sociedade. Para tal, a autora nos apresenta exemplos de instituições latino-americanas que tem se envolvido com a causa, através da interculturalidade, na intenção de construir uma nova democracia.

> A CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador [Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador] – deixa explícito, o projeto político, a relevância conceitual, política e ideológica da interculturalidade: Para a CONAIE, interculturalidade é um princípio ideológico (um dos nove que constituem e dirigem seu projeto político), fundamental na construção de uma nova democracia, naturalmente anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista – que garante a máxima e permanente participação dos povos e das nacionalidades (indígenas) nas tomadas de decisão (CONAIE, 1997, p.11).

A partir de uma perspectiva intercultural prática e política que contraria o atual regime de Estado único, a CONAIE "reconhece, respeita e promove a unidade, equidade e solidariedade entre todos os povos e nacionalidades existentes no Equador, além de suas diferenças históricas, políticas e culturais" (CONAIE, 2003, p. 2). Neste sentido, seus objetivos ancoram-se numa sua perspectiva de transformação social:

> [...] um processo de transição, partindo do Estado capitalista, burguês e excludente rumo a um Estado Plurinacional inclusivo e integrador de todos os setores da sociedade em seus aspectos social, econômico, político, judicial e cultural. É a transição do poder elitista dominante e classista do Estado em direção a um Estado Plurinacional que reúne todos os setores da sociedade com representação e poder. O propósito do Estado Plurinacional é resolver gradualmente cada uma das heranças sociais cristalizadas, como o analfabetismo, a pobreza, o desemprego, o racismo, a produção incipiente, etc., trabalhando para satisfazer basicamente as necessidades material, espiritual e cultural [...] que garantam o exercício dos direitos individuais e coletivos. (CONAIE, 2003, p. 2).

Portanto, a interculturalidade não se configura como simples discurso, mas uma lógica que reconhece um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado nos paradigmas das estruturas dominantes. É gratificante tomar conhecimento dessas conquistas em outros países da América Latina. Há tantas semelhanças em nossas perdas e lutas que é possível nos

apropriarmos dessas experiências e seguir em busca da interculturalidade crítica na produção dos currículos escolares e contra a tendência homogeneizadora imposta para os currículos da Educação Escolar Indígena em nosso país.

Um outro exemplo que a autora traz é na contextualização e organização da Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas (UINPI). Fundada em 2000 como parte dos projetos educacionais e políticos da CONAIE, ela tem um papel de formar pessoas para a constituição de uma sociedade baseada nos conceitos interculturais e consequentemente uma nação mais justa.

> A UINPI não se reduz a ser mais uma instituição que replica as relações de poder existentes na sociedade em que o povo indígena é um aspecto formal ou circunstancial do currículo. Não está inventando um espaço de conhecimento reservado somente ao povo indígena no qual os conteúdos fundamentais foram destacados como indígenas e onde os critérios de verdade e poder se reproduzem. A criação da UINPI não significa a divisão da ciência entre a que é e a que não é indígena. Significa a oportunidade de mergulhar em um diálogo teórico baseado na interculturalidade. Significa a criação de um novo campo conceitual, analítico e teórico que possa gerar novos conceitos, categorias e noções sob a construção da interculturalidade e da compreensão da alteridade. (ICCI, 2000, p. 6-7).

Há iniciativas de faculdades interculturais em nosso país, inclusive na cidade de Dourados/MS, onde essa pesquisa se lança e que tem contribuído para crescimento do número de professores indígenas dentro da Reserva.

Um último exemplo trazido pela autora, que inclusive trata da construção dos currículos, demonstra o equívoco com que a interculturalidade tem sido empregada em uma escola de educação superior no Equador.

> [...] uma diretora afroequatoriana (a única diretora negra em uma ampla região geográfica) de uma escola de educação superior, com um corpo de estudantes negros e um grupo de professores, em sua maioria não negros, 'interculturalidade' é o termo que o professor mestiço emprega como uma justificativa para suas práticas de exclusão ou de tratamento superficial de história, conhecimento e a cultura dos povos negros. Emprega-se a 'interculturalidade' como um argumento contra a etnoeducação, ou contra os cursos específicos marcados pela recuperação do nosso conhecimento, sustentando que o currículo pode incorporar elementos da prática local, mas que esse conhecimento não faz parte de uma verdadeira episteme, de uma 'ciência real' (Walsh, 2019, p. 22).

A fala dessa diretora apresenta a forma intencional e desfavorável com a qual a "interculturalidade" vem sendo usada. Aplica-se o termo como meio de justificar práticas contrárias à educação intercultural crítica. Desta forma, há tensões e prejuízos sociais, políticos,

epistêmicos e raciais quando se sustenta tais configurações conceituais e práticas relacionadas a ela.

Do mesma maneira, as "tendências hegemônicas e neoliberais", apontadas na BNCC por Aguiar (2019) e Santos (2022), corroboram com a perspectiva apontada por Walsh (2019), pois essas tendências "trabalham para diluir esse outro caráter e essa outra lógica com a qual se disfarça nada menos que o multiculturalismo neoliberal" (Walsh, 2019, p. 22).

A interculturalidade vem na contramão desse pensamento equivocado sobre ela, pois se constrói a partir "do particular lugar político de enunciação do movimento indígena" e "de outros grupos subalternos", pratica a diversidade e mantém a união na diversidade (Walsh, 2019, p. 20).

A partir do que se compreendeu do conceito de interculturalidade, mantendo sua distinção com o conceito de multiculturalismo, se faz necessário, conforme Walsh, "pensar e atuar em direção a um futuro que ofereça alternativas ao capitalismo, especialmente à sua mais recente formação neoliberal", pois, segundo essa mesma autora

> O reconhecimento e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades. O problema, então, não se concentra simplesmente nas políticas do multiculturalismo como um novo paradigma dominante na região e no globo, mas também nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto as consequências da diferença colonial [...] (Walsh, 2019, p.24).

A interculturalidade não pode ser compreendida como conceito que promove a inclusão em partes, aceitando a presença, porém não sua cultura, sua episteme, suas contribuições.

> Por isso, quando o Estado emprega a palavra interculturalidade no discurso oficial, o sentido é equivalente a multiculturalidade. O Estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado. Mas, em todo caso, é importante reconhecer as reformas que podem ser realizadas através das políticas de Estado. Do mesmo modo, é importante reconhecer que o projeto intercultural no discurso dos movimentos indígenas está dizendo outra coisa, está propondo uma transformação. Não está pedindo o reconhecimento e a inclusão em um Estado que reproduz a ideologia neoliberal e o colonialismo interno; está reclamando a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistêmica). Está pedindo que se reconheça a participação dos indígenas no Estado, a intervenção paritária e capaz de reconhecer a diferença atual de poder; isto é, a diferença colonial e a colonialidade do poder -ainda existente- dos indígenas na transformação do Estado e, por certo, da educação, da economia, da lei. (Walsh, 2002a, apud Walsh, 2019, p. 26).

A autora assevera que o pensar interculturalmente tem sido uma via de mão dupla entre Estado e Movimentos Indígenas. De um lado, o Estado cumpre um papel puramente ilustrativo, produtor de uma inclusão que favoreça os seus interesses, uma inclusão que não transforme, que apareça, mas que não faça barulho, não mude as coisas como elas são, pois assim é possível reproduzir uma "ideologia neoliberal e o colonialismo interno" se passando por um Estado inclusivo e justo. Já do outro lado, na contramão dessa hipocrisia, os Movimentos Indígenas tentam alertar para esse falso reconhecimento, clamando pela "transformação do Estado".

> [...] a interculturalidade e a diferença colonial não são compreendidas pelo seu caráter descritivo -de identidade política ou particularismos minoritários-, mas sim como indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mais que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento (Walsh, 2019, p. 26).

A interculturalidade é o acesso para se pensar com a diferença e utilizando a decolonialidade na construção e formação de uma sociedade justa para todos. Segundo Walsh (2019, p. 27), "a interculturalidade é um paradigma 'outro', que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial". Trazendo à luz da sociedade que até agora nada foi feito de fato, para uma mudança que devolva a voz e a vez daqueles que por décadas foram oprimidos e subalternizados.

Voltando ao exemplo da UINPI, a autora apresenta a proposta da "pluriversidade", que demonstra a oposição e esclarece o pensamento fronteiriço.

> Enquanto a própria construção da interculturalidade é um exemplo óbvio do pensamento fronteiriço, sua aplicação epistêmica e sociopolítica na UINPI, à qual o movimento designa como pluriversidade, em oposição a universidade, deixa bem clara a ideia de pensamento fronteiriço. Sua estrutura e organização partem de uma lógica tomada do conhecimento e da cosmovisão indígenas e o currículo os coloca em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental. Nesse processo, o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados, mas servem como base a partir da qual é possível 'dialogar com', revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente (Walsh, 2019, p. 29).

É essa reestruturação do conhecimento, em discussão com os conhecimentos existentes e "outros", que possibilita uma perspectiva intercultural. Conforme Walsh (2019, p. 30), "Essa reformulação e essa perspectiva não implicam em simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação".

Não é somente um lugar de fala e destaque frente às políticas e decisões acerca de sua própria educação, por exemplo. É acima de tudo o respeito com as diversas culturas, e a conversa entre elas. É dar um novo contexto aos espaços sociais, políticos e epistêmicos, com vistas a uma sociedade alternativa, "revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente" (Walsh, 2019, p. 29).

Como aponta Mignolo (2017), esse pensamento "pluritópico e dialógico" da universidade (e do Estado) contrasta com o seu caráter "monotópico e inclusivo", ou seja, professam algo que na realidade não condiz com suas verdadeiras intensões, impedindo que a interculturalidade adentre e ocupe seu lugar de direito. Contraria ao multiculturalismo, que apregoa a ideia de uma cultura dominante reconhecendo a existência de outras, a interculturalidade reconhece várias culturas de maneira recíproca, com propósito de enriquecer culturalmente e de maneira diversa, criando um espaço cultural alternativo e representativo.

Nesse contexto, podemos dialogar também com as riquíssimas contribuições de Boaventura Souza Santos (2010), a partir de suas considerações sobre o "Pensamento Abissal" e a "Ecologia dos Saberes", onde o autor critica a epistemologia dominante e o pensamento eurocêntrico e apresenta formas de como é possível pensar de forma a romper com os ideais do pensamento colonial. O processo é extenso e profundo e requer reflexões sobre a atualidade e as formas existentes de domínio.

O pensamento abissal discutido por Boaventura (2012) traz à tona um cenário constituído pela colonialidade que se divide em dois, "os visíveis e os invisíveis". As linhas divisórias desses territórios, que o autor compara com o Tratado de Tordesilhas[4] (Santos, 2010, p. 27), faz com que o lado visível considere o lado invisível como inexistente na produção de conhecimento, ou seja, não há espaço para mais de uma forma de conhecimento. "Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica" (Santos, 2010, p. 25).

> Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo

[4] O tratado definia como linha de demarcação o meridiano 370 léguas a oeste da ilha de Santo Antão no arquipélago de Cabo Verde. Esta linha estava situada a meio caminho entre estas ilhas (então portuguesas) e as ilhas das Caraíbas descobertas por Colombo, no tratado referidas como "Cipango" e Antília. Os territórios a leste deste meridiano pertenceriam a Portugal e os territórios a oeste, a Castela.

> indirecto *(sic)*, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (Santos, 2010, p. 10)

Voltando para entender o contexto, o autor apresenta a ciência moderna como diversa, possibilitando que sua interpretação seja inúmera dentro da sociedade e que esta pode ser "muitas vezes apropriada por grupos sociais subalternos e oprimidos para legitimar as suas causas e fortalecer as suas lutas" (Santos, 2010, p. 11), ou seja, são impelidos a consentir com a ciência moderna e a não contesta-la, a não ser que se utilize dela mesma para tal. E, dentro desse contexto não se avalia a institucionalidade que legitima epistemologicamente sua base.

> A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (Santos, 2010, p. 11).

As condições e modos de vida que a colonialidade enraizou tornaram as diferenças culturais e políticas tão profundas que a própria luta contra elas se torna quase impossível. O capitalismo mundial, que vai além de um sistema de produção de bens e consumo, se firma como "um regime cultural e civilizacional", afirma Santos (2010, p.11), estendendo assim suas vertentes para além do capital, chegando a dominar da "família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam".

É fato que o fim da dominação do colonialismo enquanto política, que tanto negou a independência política dos povos subalternos, não caracteriza o fim das desigualdades criadas por sua extensa passagem.

Há uma diversidade epistemológica que pode evoluir a capacidade humana, ligada às ricas experiências sociais quase extintas, mas que a todo momento ressurgem buscando serem implementadas.

> A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros (sic) muito mais amplos de acções (sic) e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (Santos, 2010, p.12).

O autor usa o conceito “Epistemologia do Sul” para designar a diversidade epistemológica do mundo, sendo o “Sul”, metaforicamente a representação de um campo de desafios epistêmicos, em busca de retratação dos históricos efeitos e danos causados pelo capitalismo.

> As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Silva, 2006, apud Santos, 2010, p. 13).

Santos (2010) afirma a ideia de que o paradigma cultural e epistemológico imposto pelo colonialismo e disseminado pelo mundo como paradigma moderno ocidental condenou a diversidade cultural e epistemológica existente nas regiões da expansão colonial e que perdura em dimensões preocupantes. Toda e qualquer epistemologia ou cultura que não estivesse dentro dos padrões e pretensões do domínio colonial foram de todas as formas oprimidas e esquecidas. Recolocar em pauta essas culturas perdidas, e a escola e seu currículo são lugares de práxis para esse acontecimento, é a possibilidade de enfatizar, segundo Santos e Meneses (2010, p. 13) que “há um ocidente não-ocidentalista a partir do qual é possível pensar um tipo novo de relações interculturais e inter-epistemológicas. O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”.

Diante desse pensamento abissal, o autor traz o pensamento pós-abissal, que só pode ser possível com o reconhecimento da sua existência abissal, semelhante ao conceito de “atitude decolonial” pensado por Walsh e Mignolo (2006), onde é preciso tomar conhecimento dos atos da colonialidade para enfim tomar a atitude decolonial, dando possibilidades de se pensar além do que está imposto, ou seja, indo contra o pensamento abissal. E uma das características fundamentais do pensamento abissal é tornar frágil a luta por visibilidade das demais culturas existentes, que na perspectiva de Santos (2010, p. 24), “é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”, onde um só pensamento é aceito e imposto como verdade.

Seguindo com o pensamento de Santos (2010) a invisibilidade é um problema grave.

> As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2010, p. 23).

O pensamento abissal, concede a ciência moderna o “monopólio da distinção universal

entre o verdadeiro e o falso". Este monopólio se funda em uma competição epistemológica que vem de longa data entre "científicas e não-científicas de verdade". E o "não-científico" é impossibilitado de se tornar visível "[...] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso" como afirma Santos (2010, p. 25).

> O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula Sublimis Deus[5], de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio [...] o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas. Com base nestas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre a regulação e a emancipação, aplicada deste lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência aplicada do outro lado da linha (Santos, 2010, p. 29).

Os meios de dominação eram os mais variados e eficazes possíveis, usando de violência sempre que necessário.

> No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimónias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adopção *(sic)* forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (Santos, 2010, p. 30-31).

Toda a exploração permitiu a violação dos direitos e lançou mão da violência numa relação ligada ao capitalismo e a valiosa extração de valores, afirma Santos (2010): "tráfico de escravos, uso manipulador do direito e das autoridades tradicionais através do governo indirecto *(sic)*, pilhagem de recursos naturais, deslocação maciça de populações, guerras e tratados desiguais, diferentes formas de apartheid[6] e assimilação forçada, etc".

Santos (2010, p. 30) apresenta que a lógica da "regulação/emancipação", utilizada pelo colonialismo, não fazia distinção entre o direito das pessoas e o direito das coisas, sendo válida apenas a "apropriação/violência" que apenas reconhece o direito das coisas. As linhas abissais seguem até hoje, segundo autor, estruturando o conhecimento e o direito modernos, que por

---

[5] Deus sublime. Bula papal promulgada por Paulo III. Roma, 1537 d.C.

[6] Apartação – Antiga segregação política da África do Sul.

serem seguidas das relações políticas e culturais protagonizam dentro do sistema mundial como verdade, o que levanta preocupação e pesquisas como esta.

Conforme Santos (2010, p. 32), "A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal".

Santos (2010) alerta que a modernidade ocidental cresce na medida em que infringi o que a fez se apropriar do paradima da "regulação/emancipação". "Direitos humanos são desta forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação", coloca Santos (2010, p. 36). Essa fala do autor nos permite lembrar que a Constituição Federal de 1988 concedeu aos povos indígenas o direito de ensinar utilizando seus próprios processos de ensino, porém a BNCC enquanto documento regulador da educação básica brasileira desafia esse direito impondo que os currículos sigam suas orientações, o que pode comprometer o ensino diferenciado.

Um outro ponto muito importante que Santos (2010, p. 36) apresenta para esta pesquisa é o "regresso do colonizador", que implica no retorno de "formas de governo colonial", não que elas estivessem sido extintas.

> A expressão mais saliente deste movimento é o que eu designo como nova forma de governo indirecto *(sic)* . Emerge em muitas situações quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Poderosos actores *(sic)* não-estatais adquirem desta forma controle sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer seja o controle dos cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental. [...] o Estado cons titucional moderno, que tem prevalecido deste lado da linha, está a ser substituída por obrigações contratuais privadas e despolitizadas nas quais a parte mais fraca se encontra mais ao menos à mercê da parte mais forte. Esta forma de governo apresenta algumas semelhanças perturbadoras com o governo da apropriação/violência que prevaleceu do outro lado da linha (Santos, 2010, p. 37).

Santos (2010, p. 37) descreve esta situação como uma "ascensão do fascismo social", que tem características como relações de poder desiguais, onde a parte mais forte pode decidir sobre "a vida e modo de vida" da parte mais fraca. Há esse problema, o autor relata que a menos que se confronte o pesamento abissal com uma resistência ativa ele continuará a "auto-reproduzir-se" com sua prática "excludente".

Diante disso é proposto uma "resistência epistemológica", um novo movimento, um novo pensamento, um "pensamento pós-abissal".

> [...]movimento a que dei o nome de cosmopolitismo subalterno. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemónica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas,

> organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural [...] (Santos, 2010, p. 41).

Esses movimentos, conforme Santos (2010, p. 41), são movidos por "ethos redistributivo", que consiste na redistribuição de "recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos", baseados no princípio da igualdade e reconhecimento da diferença. Santos (2010) destaca que entre os movimentos participantes do Fórum Social Mundial, os movimentos indígenas são os que mais representam a "emergência do pensamento pós-abissal.

> O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interacções *(sic)* sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (Santos, 2010, p. 44)

Santos (2010, p. 45) aponta que a ecologia dos saberes, assim como o pensamento pós-abissal e todos os movimentos mencionados e existentes para conter o avanço do poder colonial, possuem em sua base a diversidade epistemológica e reconhecem a "pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico".

Essa pesquisa propôs-se a verificar nos documentos reguladores da educação brasileira (BNCC) a presença da diversidade epistemológica indígena. Pois, conforme Santos,

> Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, socie dade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá- lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (Santos, 2010, p. 45 e 46)

Santos (2010), propõe o "interconhecimento" que está subjacente à ecologia de saberes, com a proposta de se aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Essa colocação do autor quer despertar uma análise do indivíduo sobre a "diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes" (Santos, 2010, p. 47). Ainda, segundo este mesmo autor,

> Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemónica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas

> alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interacção *(sic)* e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. A ecologia de saberes expande o carácter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da inter-subjectividade *(sic)* como interconhecimento e vice-versa (Santos, 2010, p. 48-50).

Santos (2010, p. 52) segue afirmando que nos últimos cinco séculos ocorre um "epistemicído maciço" com perdas irreparáveis de "experiências cognitivas". A fim de reaver algumas dessas experiências "a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural". Essas experiências acontecem em meio a uma riquíssima diversidade cultural "ocidentais e não-ocidentais, não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor".

Reagir ao pensamento abissal, ou à colonialidade, levanta alguns questionamentos. Segundo Santos (2010, p. 57), está posto pela ecologia de saberes sua constituição "através de perguntas constantes e respostas incompletas". A ecologia de saberes nos faz capazes de ter "uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral". A proposta é de uma "vigilância epistemológica" como meio de transformar o pensamento pós-abissal em uma atividade de "auto-reflexividade".

> Requer que os pensadores e actores *(sic)* pós-abissais se vejam num contexto semelhante àquele em que Santo Agostinho se encontrava ao escrever as suas Confissões e que expressou eloquentemente desta forma: quaestio mihi factus sum, Converti-me numa questão para mim[7]. A diferença é que o tópico deixou de ser a confissão dos erros passados, para ser a participação solidária na construção de um futuro pessoal e colectivo *(sic)*, sem nunca se ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado (Santos, p. 57).

É com a pretensão de participar da construção desse fututro que essa pesquisa se lança, a fim de contribuir com uma investigação reflexiva, de dialogar com o pensamento pós-abissal e a ecologia de saberes, com a interculturalidade crítica e os conceitos da decolonialidade.

Aprofundar o conhecimento sobre o lugar dado às línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC e como sua implantação tem suscitado desafios na construção curricular da Educação Escolar Indígena pode nos levar a compreender melhor essa histórica e a complexa relação entre os povos indígenas e o poder público.

---

[7] Conforme Filho (2014, p. 94) a frase significa "Questão que me tornei para mim mesmo" – Confissões de Agostinho.

1.3 Metodologia: da pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas

A pesquisa realizou-se no âmbito das escolas municipais indígenas, da rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS. No estado do Mato Grosso do Sul, na região da grande Dourados/MS, há uma diversidade de comunidades indígenas que ofertam seu ensino diferenciado nas diferentes áreas e/ou reservas indígenas. A Reserva Indígena de Dourados/MS, está localizada na Rodovia Dourados–Itaporã (KM 05), conta atualmente com cinco escolas indígenas municipais específicas de ensino fundamental e, assim como para todos os estabelecimentos escolares, precisa ter a base nacional comum contemplada em seus currículos (Brasil, 1996).

Figura 01: Mapa da Reserva Indígena de Dourados/MS.

Fonte: Google Maps.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa partiu do problema norteador e fez uso de análise documental e entrevistas semiestruturadas para complementação/construção de dados que nos permitam analisar as possibilidades para a Educação Escolar Indígena diferenciada no contexto da BNCC.

A pesquisa qualitativa se dedica à "análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais", conforme Chizzotti (2000, p. 78), ela ainda é constituída de diversas correntes de pesquisa que se baseiam em pressupostos divergentes dos "modelos experimentais".

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2000, p. 79).

Essa interdependência, citada pelo autor, pode trazer inúmeras possibilidades de estudos e abordagens, e grandes conflitos pacíficos ou não, acarretam subjugações e às mais diversas relações iguais e desiguais. Tais relações levantam a indagações e suscitam a pesquisa em prol da resolução de problemas seculares como as desigualdades e injustiças que a parcela mais inferiorizada de uma determinada sociedade é obrigada a passar, oprimida pelo poder de quem detém o capital e se autodetermina capaz de oprimir.

Ainda de acordo com esse autor, a pesquisa não pode ser "o produto de um observado postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas" Chizzotti (2000, p. 80). Ele sugere uma relação entre pesquisador e pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa.

> Essa relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os seus significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas micro decisões, que a transformam em uma obra coletiva (Chizzotti, 2000, p. 84).

Na pesquisa qualitativa tudo que se observa pode ser importante para se chegar no ápice do objeto pesquisado pois a "constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio" podem exprimir significado, até mesmo o que fica em oculto. É preciso procurar compreender as experiências e as representações que fazem sentido e constituem conceitos na perspectiva do pesquisado, pois esses "conceitos manifestos e as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa" Chizzotti (2000, p. 84).

A pesquisa qualitativa desenvolve uma grande capacidade de percepção e assimilação entre teoria, campo de pesquisa, problema e indivíduo investigado. Através dela é possível, segundo Chizzotti (2000, p. 84), "ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência".

Optou-se também pela análise documental, pois as informações contidas nos documentos podem ampliar a compreensão do objeto que "necessita de contextualização histórica e sociocultural", como aponta Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009).

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295)

O uso de documentos pode auxiliar quanto à dimensão do tempo dentro da pesquisa, favorecendo a compreensão da sociedade que está sendo pesquisada, ampliando a análise social. Permite observar e interpretar a evolução do comportamento, das ideias, das práticas, dos conceitos e conhecimentos adquiridos e modificados. "Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes" (Cellard, 2008, p. 298).

> Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...] (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 04).

A pesquisa com documentos se utiliza de métodos e técnicas para análise e apreensão de dados que permitem constatações comprovadas e documentadas, e por serem atemporais é necessário sempre retornar ao contexto histórico como meio de validar e contribuir ainda mais com o dado a ser coletado. Conforme Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 08), "É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito".

A fase de análise dos documentos reelabora conhecimentos e é capaz de produzir formas novas de "compreender os fenômenos". Segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 10), "O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. Também May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido".

Na fase de análise dos dados "é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (Cellard, 2008, p. 303). Reunindo as partes relevantes, a pesquisa começa a oferecer interpretações coerentes da temática e do questionamento inicial.

A análise dos documentos, geralmente, e isso também está relacionado ao objeto, recorre à metodologia da análise do conteúdo contido neles. Essa análise consiste em um conjunto de técnicas de investigação científica muito utilizada nas ciências humanas. [...] "Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente, as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica" (Appolinário, 2009, p. 27).

A análise de conteúdos contida na análise de documentos é uma forma de interpretar o conteúdo de um texto "adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto", conforme Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 11). A análise de conteúdo permite selecionar signos importantes para pesquisa dentro dos documentos e a partir de "técnicas sistemáticas apropriadas" trazer um novo componente para compreensão do objeto.

> Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11).

O início do processo de análise de conteúdo dos documentos ocorre quando já optamos por uma "Unidade de análise". No momento da seleção da unidade de análise, o pesquisador pode, conforme Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 11), "selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, um personagem ou um determinado item", fazendo uma estimativa da quantidade de termos. Porém, de acordo com a questão norteadora da pesquisa, pode ser mais importante investigar o contexto da frequência de determinada unidade, ou o contexto em si do termo repetido ou esquecido. Sendo assim, a metodologia da codificação da unidade está relacionada, segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 12), com "a natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa".

No caso desta pesquisa, que pretendeu compreender o lugar dado pelos documentos norteadores da educação brasileira (BNCC) às línguas e culturas indígenas, a análise de unidade foi investigada de forma a identificar o contexto, e de que maneira se deu esse lugar de importância para que sua imposição seja (ou não) justificada.

Por hora, as principais unidades de análise são as categorias "língua" e "cultura", as quais foram analisadas na BNCC, baseado em seu contexto de construção e em diálogo com os autores e/ou conceitos teóricos adotados.

> Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador. Sobre a construção de categorias analíticas vale lembrar os seguintes ensinamentos: Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 12).

Há dentro da análise documental um desenvolvimento sequencial lógico. Após obter grupos de categorias, devidamente organizados em contextos semelhantes e divergentes, inicia-se a fase que, segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 12), "envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação", ou seja, o pesquisador retorna aos documentos para "descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão", podendo após isso fazer ligações entre os temas existentes, combinando associações ou separando para então reorganizá-los. A partir daí, o pesquisador já consegue ampliar o campo de informações e seguir para etapa final, que consistirá em um "novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação".

Ludke e André (1986, p. 44) afirmam que: "Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo".

A pesquisa documental é de suma importância para as ciências humanas, pois é um método que se vale de fontes basilares do procedimento investigativo.

> Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Muito se deve à história por sintetizar, através dos métodos de investigação crítica, os acontecimentos históricos, servindo as ciências sociais a possibilidade de reconstruir criticamente os dados analisados. Enfim, a análise documental segundo Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 13-14), abre para "a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido".

Para atender aos objetivos desta pesquisa e como instrumento de produção de dados, além da análise documental e a pesquisa qualitativa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Para tal, foi elaborado um roteiro prévio para as entrevistas, que foram realizadas individualmente e gravadas, totalizando 07 (sete) entrevistas com profissionais atuantes na EEI, sendo eles Agentes da SEMED da cidade de Dourados /MS, responsáveis pela gestão específica das políticas educacionais da EEI, professores, coordenadores e gestores indígenas das escolas municipais indígenas da RID.

Para a elaboração do roteiro das entrevistas, foram definidos temas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, como: o lugar das línguas e culturas no currículo das escolas indígenas; como se deu o processo de implantação da BNCC nas escolas da RID; quais os limites e possibilidades para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC e como a BNCC está sendo recebida pelos professores e gestores das escolas indígenas de Dourados/MS. Tal passo segue as orientações expressas por Manzini (2004)

> Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem. (Manzini, 2004, p. 01)

De acordo com esse mesmo autor, na entrevista semiestruturada, as respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas já escolhido pelo pesquisador. "Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". (Manzini, 1990/1991, p. 154) O autor considera importante que as respostas sejam "frutos de associações" que o entrevistado venha a fazer de forma mais livre. (Manzini, 1990/1991, p. 154)

As entrevistas com os professores e coordenadores das escolas indígenas foram feitas de maneira remota. A coleta de autorizações feita para o início da pesquisa nos permitiu acesso ao contexto e realidades das escolas e as entrevistas ocorreram de acordo com os princípios

éticos da pesquisa com seres humanos, valendo ressaltar que o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em pesquisa. As entrevistas com os Agentes da SEMED foram realizadas presencialmente na instituição e aconteceram em duas etapas, pois, no decorrer das análises, surgiu a necessidade de voltarmos para melhores esclarecimentos, em especial sobre a implantação da BNCC.

Após esses passos, a pesquisa seguiu com a sistematização entre as perguntas principais, a realidade e o contexto dos entrevistados, destas com a redação e leitura crítica dos dados obtidos, e destas com os conceitos e teorias dos autores escolhidos para compreensão do objeto.

As análises dos dados advindos das entrevistas partiram dos pressupostos discutidos pelos autores que fundamentam a pesquisa, sempre com o objetivo de compreender o lugar das línguas e culturas indígenas no currículo das escolas indígenas no contexto da BNCC.

Ouvindo os Agentes envolvidos no processo de formulação/aplicação das políticas púbicas das escolas indígenas, pretendeu-se compreender o lugar que as línguas e culturas dos povos indígenas ocupam enquanto pertencentes ao sistema nacional de educação, o que os documentos realmente trazem de suas epistemologias e o que os povos indígenas pretendem diante das obrigações impostas sobre seus direitos adquiridos.

No capítulo seguinte tratamos sobre o currículo diferenciado garantido a EEI e a análise de conteúdo empreendida na BNCC, que buscou compreender o lugar de importância dado pelo documento as línguas e culturas indígenas.

CAPÍTULO II

LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS DA RID

A Educação Escolar Indígena percorreu um longo caminho até conquistar o direito que tem hoje de ser *comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue* com garantias de ter ensino nas línguas dos povos indígenas e com currículos e materiais diferenciados.

2.1 Educação escolar indígena e a garantia de um currículo diferenciado

Nesta seção apresentamos a trajetória da construção do currículo diferenciado para EEI, com o intuito de dar visibilidade às lutas e conquistas que nortearam a regulamentação de uma educação diferenciada para indígenas.

Após a Constituição de 1988, demais conquistas importantes foram alcançadas para a normatização do exercício da educação com seus próprios processos de ensino. Em 1993, com a publicação das Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena (Brasil,1994), ficou determinado que a educação escolar para os povos indígenas deve ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Outra regulamentação que reafirma o caráter diferenciado da educação escolar indígena e compete ao Estado o dever de promover programas que viabilizem a criação de currículos diferenciados é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 (LDBEN/1996), em seu Artigo 32.

No ano de 1998, construído com a colaboração de professores indígenas, houve a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (Brasil,1998), que afirmou o ideal de um currículo diferenciado. E, por meio do Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999, da Resolução Nº. 03/1999, do Decreto Federal Nº 6.861/09, ficou definido que a Educação Escolar Indígena devia ocorrer em escolas indígenas, localizadas em territórios específicos das populações indígenas, com suas organizações e processos de ensino próprios.

> Cada grupo étnico passou a ter direito a uma escola indígena específica, na área onde reside, com ensino que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem, em sua língua materna, com material didático específico, com calendário diferenciado do sistema oficial e com professores e gestores indígenas. (Troquez; Nascimento, 2020, p. 5)

Três anos mais tarde, através do Parecer CNE/CEB Nº. 13/2012 e da Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, o MEC aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que já em seu Art. 1º (Parágrafo Único), afirma serem estas diretrizes "pautadas nos fundamentos da Educação Escolar Indígena", que dentre eles estão o princípio da diferença e especificidade (Brasil, 2012).

A Resolução Nº 5 de 2012 é um marco para as orientações políticas e curriculares da EEI e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena considerando importantes dispositivos legais que cabe aqui mencionar a fim de fortalecer o documento enquanto seu caráter normativo e contundente para com as demandas da EEI.

> [...]O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;
> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;
> As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;
> As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;
> As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;
> As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;
> As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;
> CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública [...] (Brasil, 2012, p. 01)

Tal legislação tem como objetivo orientar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos educativos, bem como auxiliar o processo de elaboração de normativos "visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas" (Brasil, 2012, p. 02). Tais atribuições do documento e demais que serão apresentadas conferem ao normativo subsídios suficientes e coerentes para formulação curricular da EEI, - pois contrário ao que traz à BNCC, que em muito pouco aborda perspectivas de suma importância para EEI - o documento foi em sua totalidade pensado e construído para suprir as essas demandas específicas. Em seu Artigo 2º, parágrafo III, é assegurado que os princípios da especificidade, interculturalidade "fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais" (Brasil, 2012, p. 02).

No que diz respeito ao currículo, a Resolução Nº 5 de 2012 dá plena liberdade para que sua construção se dê de acordo com os contextos socioculturais das comunidades indígenas, que podem variar e até não ser do interesse da comunidade que suas gerações contemplem certos saberes produzidos por outras sociedades humanas. O documento garante a EEI, em seu Artigo 14, § 2º que seu projeto político pedagógico contemple o diálogo com os demais saberes e que os mesmos devem ser articulados aos projetos da comunidade, não o contrário, impondo que os currículos devam contemplar, conforme Militão (2022), no mínimo 60% do tempo escolar dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos ou diversificados, motivo pelo qual a autora refuta a BNCC enquanto normativo orientador do currículo da EEI.

O Artigo 15 da Resolução Nº 5 de 2012 entende a importância da formação de identidade que pode conter em um currículo e orienta que sua composição esteja ligada as concepções e práticas socioculturais enquanto definição dos tempos e espaços de aprendizagem.

> Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, **diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares**, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.
> § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, **devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola**, definidos nos projetos político-pedagógicos.

> § 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.
> § 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, **devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade** e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.
> § 4º O currículo na Educação Escolar Indígena **pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais**, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.
> § 5º Os currículos devem ser ancorados em **materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes** e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (Brasil, 2012, p. 08, Grifo nosso)

O documento garante autonomia para que a organização escolar e curricular caminhe de acordo com as necessidade e especificidades da comunidade envolvida, garantindo ainda flexibilidade para que os currículos sejam construídos dentro do espaço e tempo em relação a BNCC e sua parte diversificada e que sua contemplação seja feita de maneira a garantir a "inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pela comunidade" (Brasil, 2012, p. 08). Ou seja, que as orientações advindas da BNCC sejam utilizadas como meio de contribuir com os saberes e procedimentos culturais da comunidade, como forma de enriquecer o currículo, porém sempre de acordo com as decisões tomadas em conjunto, decidindo como e quanto dessas orientações podem (ou não) interferir na construção curricular e se as mesmas irão adentrar as propostas da escola.

> § 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:
> I – de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
> II – **de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas**, **tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas** [...] (Brasil, 2012, p. 08 Grifo nosso)

Fica claro em todo documento que a prioridade da Resolução Nº 5 de 2012 é com as línguas e culturas indígenas, apresentando inúmeras formas para que o currículo e a organização da escola caminhem de acordo com as organizações da comunidade envolvida, não apresenta

conteúdos e modos de fazeres pedagógicos para serem seguidos, mas sim reconhecimento da capacidade de produção de um ensino de qualidade que a EEI pode oferecer para sua comunidade. Sendo assim, torna-se aplicável para EEI, a partir dos atributos apresentados, a Resolução Nº 5 de 2012 enquanto normativo orientador da organização escolar e curricular, bem como os demais dispositivos que seguiremos apresentando.

Em 30 de outubro de 2013, outro grande avanço é alcançado através da Portaria nº 1.061, onde o MEC instituiu a Ação Saberes Indígenas na Escola, que através da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013 firma objetivos como: promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, oferecer subsídios à elaboração de currículos e práticas pedagógicas, "fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena" (Brasil, 2013, apud Troquez; Nascimento, 2020, p. 6).

Percorrido todo esse caminho de direitos adquiridos, com todas as normatizações conferindo à Educação Escolar Indígena seu caráter diferenciado e autonomia para sua organização, é possível perceber, nos mesmos dispositivos legais, uma vinculação da Educação Escolar Indígena com o sistema nacional de ensino, cabendo aos currículos das escolas indígenas contemplarem a base curricular comum em seus processos de aprendizagem, o que para esta pesquisa é retroceder aos avanços constitucionais garantidos até aqui. Conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, **em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, Grifo nosso).

Nos termos da LDBEN (1996), a Educação Escolar Indígena é uma das modalidades da educação básica nacional e, apesar de ter diretrizes curriculares específicas (Brasil, 2012), nas regras gerais, é regida pela LDBEN (1996).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017 pelo Congresso Nacional, apresenta, segundo Aguiar (2019) e Santos (2022), um forte tom hegemônico, de base neoliberal e repleto de interesses particulares de agências privadas, contradizendo os princípios da Educação Escolar Indígena da diferença, da especificidade e o direito a um currículo formulado para exercer seus próprios processos educacionais.

Dito isto, analisaremos o histórico das conquistas legais sob o olhar de uma importante figura indígena, Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, destacando o Século XX, a fim de apresentar o quão duro foi para os indígenas tais avanços legais e o quanto a imposição da Base pode ferir o ensino diferenciado dentro das escolas indígenas.

O século XX foi marcante para os povos indígenas no Brasil, pois foi um longo período de perdas em virtude das sistemáticas imposições do Estado de eliminar os povos indígenas, conforme Baniwa (2019). Dados da época, segundo esse mesmo autor, afirmam que na década de 1970 haviam "menos de 100 mil índios dos mais de cinco milhões que viviam no Brasil" no início da ocupação europeia (Baniwa, 2019, p. 36).

E acrescenta que "Essa decadência demográfica foi resultado de séculos de guerras, declaradas ou não, de massacre e extermínio físico, de propagação de doenças e de aculturação forçada imposta pelo estado colonial, imperial e, mais tarde, republicano" (Baniwa, 2019, p. 31).

As políticas públicas destinadas à educação para os indígenas nessa época eram condizentes com a intenção integracionista do governo, que projetava, na verdade, o fim dos povos indígenas.

> Nesse período, as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil. Os planos político-pedagógicos e metodológicos tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. (Baniwa, 2019, p. 33)

Interessante ressaltar que, anterior a esta época, foi criado pelo Estado brasileiro, mais precisamente em 1910, um órgão especializado para cuidar dos povos indígenas: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Essa proteção, segundo Baniwa (2019), significava basicamente um discurso para mídia, nacional e internacional, que já anunciavam duras críticas aos governos brasileiros e suas relações de poder sobre os indígenas. Outros dois objetivos do SPI era "reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional" (Baniwa, 2019, p. 33).

> O papel do SPI e mais tarde da Funai foi fundamentalmente amortizar ou tornar menos violento, doloroso e traumático o processo de extinção dos povos originários. Mesmo quando a política de educação escolar para as aldeias da Funai adotou a ideia e a prática do bilinguismo, incluindo as línguas originárias no cotidiano de algumas escolas indígenas, tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias e junto as culturas e tradições. (Baniwa, 2019, p. 34)

Em termos gerais, a política indigenista e as políticas de educação indígena no século XX dão sequência à colonização dos séculos anteriores, porém com algumas tentativas de redução das atrocidades e violências praticadas contra os povos originários. Uma dessas tentativas é vista progredir a partir da década de 1970, onde fortalecidos pelas inúmeras críticas nacionais e internacionais, o rumo da história de extinção indígena começa a mudar. A parte progressista das Academias e da Igreja Católica (religiosos, antropólogos e sociólogos) promove uma campanha em prol dos direitos indígenas de existirem conforme suas culturas. A campanha ganhou proporção dentro dos setores da sociedade brasileira chegando ao Congresso Nacional e ganhando espaço significativo nas comunidades internacionais.

Em 1972, relata Baniwa (2019), ocorre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que criou o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) com o objetivo de apoiar a luta pelos direitos à diversidade cultural e aos territórios tradicionais dos povos indígenas. “A principal contribuição histórica do Cimi foi o desenvolvimento muito exitoso de encontros e assembleias locais, regionais e nacional dos povos e comunidades indígenas” (Baniwa, 2019, p. 35).

> Os intercâmbios de experiências e de histórias de vida individuais e coletivas foram extremamente proveitosos e valiosos. Além disso, o Cimi também propiciou oficinas de formação técnica e política elementar e básica para as lideranças indígenas que foram muito bem aproveitados e instrumentalizados notadamente nos processos de articulação, mobilização e organização das emergentes organizações indígenas e outras formas de militância política. (Baniwa, 2019, p. 35)

Toda essa mobilização em favor dos povos indígenas ganha espaço junto à população brasileira na luta contra a ditadura militar que governava o país desde o início na década de 1960, caminhando assim para conquista dos direitos indígenas que se concretizariam na Constituição Federal de 1988. “A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil.” (Baniwa, 2019, p. 36).

As décadas que sucederam a homologação da Constituição Federal deram esperança principalmente às novas gerações indígenas que lutaram bravamente por essa vitória. É importante afirmar que tais conquistas só foram possíveis mediante alianças muito importantes.

> [...] o papel de aliados como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atual Instituto Socioambiental (ISA), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Amazônia Nativa (Opan), o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comim), para citar aqueles que mais se destacaram, além é claro de importantes e destacados intelectuais da academia. Muitos dirigentes e membros destas organizações não governamentais também atuavam e faziam parte de equipes de setores progressistas de igrejas, universidades, sindicatos e movimentos populares. (Baniwa, 2019, p. 37)

Desde o início de todo esse processo de luta indígena contemporânea, a representação do professor indígena foi essencial, mesmo sendo os primeiros professores sem muita formação e mesmo sendo participantes das primeiras escolas coloniais, que utilizavam do mérito da educação como meio de integração dos indígenas. Suas posições criaram, e por um bom tempo dirigiram, "as primeiras e principais organizações indígenas locais e regionais, como a Foirn em 1987 e a Coiab em 1989" (Baniwa, 2019, p. 38). A participação desses professores logrou grande êxito na conquista de direitos educacionais indígenas contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996:

> Em 1988, os professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima criaram a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (Copiar), que liderou a luta vitoriosa pelos direitos indígenas à educação escolar diferenciada, bilingue e própria no processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. (Baniwa, 2019, p. 39)

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem conferiu autonomia aos povos indígenas para continuarem reproduzindo sua cultura e epistemologias a novas gerações. Este reconhecimento garante a diversidade de sistemas, modelos e processos educativos indígenas e supera o pensamento e tratamento concebido aos povos indígenas anterior a Constituição Federal de 1988, que designava os povos indígenas como incapazes cognitiva, jurídica e civilmente, conferindo ao Estado brasileiro a tutela de suas próprias capacidades. "No plano administrativo, o modelo político pautado em noções de tutela e assistencialismo foi sendo substituído pelo modelo que reconhece e afirma a pluralidade étnica e a autonomia e protagonismo dos povos originários [...]" (Baniwa, 2019, p. 40).

As escolas indígenas constituídas após a Constituição Federal de 1988 reafirmam e promovem as culturas, as línguas, as tradições, saberes, fazeres, valores, identidades e conhecimentos indígenas. “Em alguns casos, as escolas nas aldeias passaram a ajudar no resgate, na revitalização e na reatualização das culturas indígenas que haviam sido desvalorizadas ou mesmo abandonadas” (Baniwa, 2019, p. 43).

> Enquanto as velhas escolas coloniais das aldeias iam sendo apropriadas e transformadas de acordo com as demandas das aldeias indígenas, outras aldeias começaram a construir escolas novas e inovadoras, agora sob a orientação da nova Constituição, portanto, na perspectiva de escolas bilíngues ou multilíngues, específicas, diferenciadas, com currículos, calendários e regimentos próprios. (Baniwa, 2019, p. 44)

E foi com essas conquistas que os povos indígenas finalizaram o século XX, com grandes acontecimentos e inovações nas políticas educacionais, “não sem fortes resistências, omissões, apatias e indiferenças dos sistemas de ensino e dos distintos governos em todos os seus níveis” (Baniwa, 2019, p. 44).

Estava posto e legalmente instituído um grande marco para EEI, porém vem persistindo uma grande lacuna entre os direitos escritos na Lei e a implantação e garantia concreta destes. Baniwa (2019) denuncia que

> [...] a política indigenista, mesmo reconhecendo avanços e conquistas históricas, continua frágil e fortemente marginal nas políticas do Estado e dos governos. Essa fragilidade, inércia e marginalidade política são resultados de uma visão e opção dos governos por privilegiar os interesses das elites econômicas que financiam suas campanhas e garantem sustentação política de governabilidade, e que, interessadas nas terras indígenas e nos recursos naturais nelas existentes, tornam os governos reféns para não atenderem aos direitos indígenas, ignorando e descumprindo a Constituição Federal. (Baniwa, 2019, p. 57)

Este mesmo autor segue relatando que os povos indígenas buscam um diálogo menos desigual com o Estado, e que delegar aos povos originários o governo de suas escolas, currículos e culturas não se trata de disputa ou concorrência, mas de uma junção de horizontes civilizatórios e de conhecimentos. Os conceitos e teorias científicas são maneiras de ver o mundo e o diálogo com outras epistemologias proporcionam a construção de conhecimentos e sujeitos críticos, dispostos e prontos a contribuir com sua comunidade de diversas maneiras. Essas garantias puderam ser vistas nos normativos apresentados no início da seção, mostrando mais uma vez que a imposição da BNCC se configura como um retrocesso nas conquistas

educacionais indígenas, que como podemos ver foram duras e deixaram marcas no povo indígena.

Para uma maior compreensão sobre a garantia de uma educação diferenciada para EEI, é válido trazer alguns direcionamentos que ocorreram no âmbito internacional e que favoreceram o processo da escola diferenciada. Grande parte dos avanços conquistados pela EEI, vem de movimentos e mudanças que ocorrem em todo o mundo, conforme analisa Monte (2000) e Troquez (2012).

> É importante ressaltar que as políticas públicas dos estados nacionais voltadas à questão da EEI estão concatenadas às declarações, convênios e acordos de organismos internacionais. Desta forma, a movimentação em torno de reivindicações por processos de escolarização diferenciados para os indígenas tem sido entendida por estudiosos como 'um fenômeno global', 'configurando parte das chamadas lutas sociais do final do século XXI'. (Monte, 2000, p. 118, apud Troquez, 2012, p. 53)

As garantias de uma escolarização diferenciada no Brasil, como vimos nos relatos de Baniwa (2019), se originam a partir das manifestações e lutas dos indígenas e indigenistas, mas "a proposição de escolas diferenciadas também se insere nesse contexto educacional mais amplo e global", afirma Troquez (2012, p. 45), e é orientado pela ênfase "educação para todos" (Brasil, 1993b, p. 08).

Portanto, a escola diferenciada para indígenas vem de um processo de mudanças globais "que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da 'escola para todos', especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados" (Troquez, 2012, p. 46).

Troquez (2012) apresenta um quadro onde constam declarações, convênios e acordos internacionais que, segundo a autora, contribuíram para que os Direitos indígenas ganhassem o cenário internacional, sobretudo acerca da "proposição de práticas inclusivas aliadas à defesa de uma cultura de tolerância e paz; de defesa da diversidade cultural e linguística, do direito à diferença, da liberdade de manifestações culturais de grupos específicos, do ensino nas línguas maternas" fortalecendo "o discurso da escola diferenciada e, por extensão, do currículo diferenciado para indígenas em toda América Latina e no Brasil, especialmente, nos anos 1980 e 1990" (Troquez, 2012, p. 50-51).

Quadro 01 – Direitos Indígenas no Cenário Internacional: Do direito à inclusão a direitos específicos.

ANO	DOCUMENTO – EVENTO	DESTAQUE	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Direito à igualdade; Direito à educação	ONU
1953	The use of vernacular language in education	Direito à alfabetização na língua materna do estudante	UNESCO
1957	Convenção 107 – da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais	Direitos específicos dos povos indígenas	OIT
1966	Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional	Reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio da humanidade	UNESCO
1978	Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais	Direito à diferença; Direitos de preservação cultural;	UNESCO
1989	Convenção 169 – Sobre os Povos Indígenas e Tribais	Revisão da Convenção 107 – direitos gerais dos povos indígenas e direitos relacionados à educação específica	OIT – em colaboração com: ONU, FAO, UNESCO, OMS, e o Instituto Indigenista Interamericano
anos 80	Foro Internacional Indígena	Vários debates que deram forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas	ONU
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien	Declaração Mundial sobre Educação para Todos – afirmação de compromissos no cumprimento do direito à educação	Banco Mundial, UNESCO, UNICEF – vários países signatários
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade	Declaração de Salamanca – direito à inclusão	governo da Espanha e pela UNESCO
1995	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	Defesa da ―diversidade das culturas do mundo‖ e da relevância da Educação para a tolerância	Conferência Geral da UNESCO
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – Barcelona	Defesa de direitos linguísticos individuais e coletivos; Defesa da educação na própria língua e na própria cultura	PEN com apoio da UNESCO
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	Defesa da diversidade cultural como "patrimônio da humanidade‖"; Defesa do direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e do respeito à identidade cultural nos processos educacionais	UNESCO
2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	Vários direitos, entre eles a educação diferenciada	Assembleia geral da ONU

Fonte: Troquez, 2012, p. 51

O levantamento feito pela autora abrangeu os anos de 1948 até o ano de 2012, porém, após esse ano é imprescindível acrescentar a Declaração Americana sobre Direitos dos Povos Indígenas (OEA), aprovada em 15 de junho de 2016, resultado de um longo processo de elaboração que contou com a participação dos Estados-Membros da OEA, Estados Observadores, organismos e entidades da OEA e povos indígenas das Américas. O documento constitui um marco importante para o reconhecimento e a proteção dos direitos dos povos indígenas da região.

Também de suma importância é a proclamação da Década das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032), feita no ano de 2020, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento tem o objetivo de chamar a atenção para o processo de perda das línguas indígenas e para a necessidade de se pensar em ações para proteger, revitalizar e promover estas línguas:

> Proclama o período 2022-2032 como Década Internacional das Línguas Indígenas, para chamar atenção para a séria perda das línguas indígenas, para a necessidade urgente de preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas e para a urgente necessidade de ações em nível nacional e internacional, e convida a UNESCO para servir como agência que liderará a Década Internacional, em colaboração com o Departamento de Economia e de Assuntos Sociais do Secretariado, junto com outras agências relevantes, dentro dos recursos disponíveis **(**UNESCO, 2020, Resolução A/RES/74/135).

Este movimento em torno da preservação, revitalização e promoção das línguas indígenas e toda essa trajetória de conquistas no campo do direito às diferenças reflete nos currículos das escolas indígenas. O direito de autonomia na organização escolar e na construção de currículos que proporcionem o ensino diferenciado compete com a imposição da BNCC. Vimos que o currículo, conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), "[...] é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação".

A construção do currículo para a EEI precisa caminhar no sentido de atender os princípios da educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue e que busque a descolonização dos conteúdos de ensino, da língua e do fazer pedagógico. Mudar, não para cumprir com cronogramas e conteúdos de outras sociedades, mas resgatar práticas educativas que condizem com conceitos e princípios que contribuam para perpetuação das suas línguas e culturas, através de currículos elaborados e pensados para tal.

O autor indígena Eliel Benites, Kaiowá, nos apresenta em sua dissertação "Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação

Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue" (2014), um processo desenvolvido de maneira conjunta com a comunidade que põe em prática a decolonização do currículo na Aldeia Te'ýikue. "Este trabalho demonstra a sua importância quando coloca em discussão o processo de construção da escola indígena protagonizado pelos professores indígenas". O autor destaca a importância da formação específica dos professores indígenas Kaiowá e Guarani no Ára Verá e no Teko Arandu, e ainda a contribuição destes cursos para a busca de "espiritualização, no processo de construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te‟ýikue." (Benites, 2014, p. 59).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia de "Grupo de Discussão", para com ideal de reconstrução dos discursos produzidos a partir das subjetividades dos sujeitos durante o processo de construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te‟ýikue.

> [...] a realização de grupo de discussão teve como questões norteadoras: a metodologia que os parceiros utilizaram para ajudar a construir a educação escolar indígena na Reserva Indígena Te‟ýikue; como os professores indígenas foram sendo importantes na comunidade (obtendo a responsabilidade e o amadurecimento) e qual foi o processo; como é o processo pedagógico na escola – planejamento coletivo, temas geradores, como dar aula, a língua, o processo de alfabetização, o trabalho integrado, a coletividade; a valorização e o trabalho dos mestres tradicionais na escola (as práticas culturais); o processo de convencimento dos pais e da comunidade sobre a proposta da educação escolar indígena; os porquês dos projetos sempre se originarem a partir da escola - o viveiro de mudas, as unidades, gestão ambiental, fundos de quintais e outros; os fóruns - o que representam e como foram sendo desenvolvidos; o que é uma educação escolar indígena. (Benites, 2014, p. 31)

A pesquisa do autor demonstra as possibilidades de efetivar uma educação diferenciada através da desconstrução e construção curricular partindo dos conceitos e princípios de cada comunidade. Tudo isso partindo do rompimento com um sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador.

> A partir deste cenário surge o desafio da construção do novo currículo que vai constituir a própria identidade da escola indígena, num espaço escolar que, anteriormente, buscava a assimilação e a integração do povo indígena à sociedade nacional. Com o novo paradigma constitui-se, como objetivo, o fortalecimento da identidade, da cultura e dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, dialogando com outros saberes, os saberes ocidentais. Nesse sentido, a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, lugar onde o sujeito kaiowá e guarani pode construir a sua identidade a partir do diálogo entre esses saberes. (Benites, 2014, p. 72)

Esse é um processo bastante desafiador para os professores indígenas, pois precisam enfrentar questões curriculares que "são resultados e frutos da educação escolar anterior que tinha outros objetivos", em boa medida os "professores foram formados a partir de currículos

tecnocráticos" (Benites, 2014, p. 73). Para o autor, essas são barreiras que dificultam quando se pretende construir uma educação escolar indígena com currículos específicos e diferenciados. Mas não torna o processo impossível, tanto que mais adiante o autor relata o sucesso de todo o processo e a grande conquista do direito a exercer seus próprios processos de ensino.

> A educação escolar indígena, protagonizada pelos professores kaiowá e guarani, é vista como espaço em constante construção e experimentação do processo próprio de ensino e aprendizagem. Trata-se de um espaço no qual podemos encontrar o "outro", a partir da nossa própria lógica e, ao mesmo tempo, como ferramenta a favor da nossa luta política frente à opressão da sociedade nacional, num esforço pela sobrevivência física e cultural. (Benites, 2014, p. 74)

É muito importante salientar que todo sucesso da produção de currículos com base na "perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia [...]" (Benites, 2014, p. 75). Contou com a participação da comunidade como um todo, pais, mães, liderança e protagonismo dos professores indígenas, reafirmando que "O professor indígena tem que ter a ligação com a comunidade, família, sua escola e rezador; a questão cultural tem que ser uma relação estreita" (Benites, 2014, p. 83).

> No início, os professores indígenas tiveram dificuldades, já que não possuíam vivência de trabalho pedagógico com a educação escolar, por isso, eram assessorados pelo Programa Kaiowá e Guarani. Nesta assessoria realizavam reflexões sobre a história dos Kaiowá e Guarani, linguagem, educação tradicional, território e sobre o ser Kaiowá e Guarani. Também destacavam os elementos norteadores que poderiam direcionar as práticas pedagógicas dos professores indígenas e, assim, a partir destes contextos, realizarem a alfabetização na língua Guarani, de forma contextualizada. A formação continuada, nas horas de atividades, foi fundamental, porque este era o espaço de partilha das experiências, estudos e reflexão. (Benites, 2014, p. 84)

Nessas horas atividades, os professores eram separados em grupos e juntos preparavam as aulas, o material didático, trocavam ideias e produziam suas práticas na língua indígena, fazendo uso dos "temas geradores", método desenvolvido por Paulo Freire, como meio para aplicação de suas aulas. "O trabalho de alfabetização ocorria através do desenho, pintura, modelagem, colagem, das falas, dos contos, dos mitos, das danças e dos cantos, sempre a partir do universo que os alunos kaiowá e guarani vivenciavam" (Benites, 2014, p. 84).

> Com os espaços alternativos construídos, como o viveiro de mudas, unidade experimental, práticas culturais na casa de reza, práticas de artesanato e outros momentos que exigem menos disciplinamento na escola, compreendemos que estas

> são formas de construir espaços menos reguladores, onde se pode praticar com mais tranquilidade a educação indígena na Reserva Teʻýikue. (Benites, 2014, p. 128)

Vimos então que a construção de currículos interculturais são o caminho para preservação, revitalização e promoção das línguas e culturas indígenas. Tal processo de desconstrução e descolonização do currículo alinha-se ao direito de autonomia na organização escolar e na construção de um ensino de acordo com suas epistemologias.

Posto isto, falamos na próxima seção da relação políticas públicas, no caso desta pesquisa representado pelo normativo da BNCC e as línguas e culturas indígenas, que como vimos são protegidas internacionalmente.

2.2 O lugar das línguas e culturas indígenas na BNCC

A BNCC já era pensada enquanto orientação curricular desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, onde diz que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a **assegurar formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, Grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) também regulamentou sua criação em seu artigo 26, "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]". E determinou que tal feito fosse de responsabilidade da União, em colaboração com os Estados e Municípios, e que as "competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum" fossem por essas entidades instituídas. (Brasil, 1996)

Em 1997 são instituídos, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano e em 1998 para o Ensino Fundamental, do 5º ao 8º ano, com apontamentos referenciais de auxílio para o desenvolvimento do currículo das escolas brasileiras e o trabalho pedagógico.

Já em 2000 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em quatro partes, com o objetivo de difundir "os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias" (Brasil, MEC/SEF, 2000).

Em 2008 é instituído o "Programa Currículo em Movimento"; mesmo com seu curto período de existência, pois durou até 2010, este programa visava melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino

fundamental e ensino médio, e que conforme um de seus objetivos, já se articulava uma base comum: “Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)” (Brasil, MEC/SEB, 2009).

Entre os dias 28 de março e 01 de abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2008), nela estavam presentes especialistas para debater a Educação Básica. No documento fica firmada a necessidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte de um Plano Nacional de Educação.

Logo após, são definidas através da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN’s) (Brasil, 2010); e através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s), com seu documento lançado em 2010 (Brasil, 2010). Seguindo com o direcionamento que promulgou a BNCC, temos a Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010), a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012) com as ações do Pacto e a definição de suas diretrizes gerais, todas elas com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o PNE (Brasil, 2014), com vigência de 10 anos (período de 2014 a 2024), e 20 metas voltadas para a melhoria da Educação Básica, trazendo em seu texto quatro metas referentes à necessidade de uma base comum. Outro importante referencial, que contribuiu para o processo de mobilização para a BNCC, foi a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira. O evento ocorreu entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014.

No ano seguinte, entre os dias 17 e 19 de junho, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Nele estavam presentes assessores e especialistas envolvidos na elaboração da base. O importante evento culminou na Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, que neste mesmo ano, em 16 de setembro, teve sua primeira versão disponibilizada. Nesse mesmo ano, ainda acontece uma grande mobilização em todas as escolas do Brasil, a fim de discutir o texto preliminar da BNC.

No ano de 2016, em 3 de maio, é disponibilizada a 2ª versão da BNCC. De 23 de junho a 10 de agosto, deste mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promovem os Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debaterem a segunda versão. E finalmente, em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que teve uma terceira versão, redigida em agosto de 2016, baseada na segunda.

O CNE elabora um parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, que são encaminhados ao MEC. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada pelo ministro da Educação vigente, Mendonça Filho.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7).

Conforme Baniwa (2019ª, p. 49), "Não há dados que indiquem a participação de indígenas nos processos de dois anos de consulta sobre a BNCC (2015 e 2016) sob a coordenação do MEC". A participação dos povos indígenas, somente se deu no período de um ano (2017), onde a proposta esteve em análise no CNE.

> A participação indígena nos debates sobre a BNCC no âmbito do CNE foi possível graças a uma decisão estratégica do movimento indígena, capitaneada pelo Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que entendeu a necessidade de participar e contribuir com a proposta para garantir a manutenção das conquistas legais e normativas já consolidadas e buscar avançar em outros passos possíveis e desejáveis. (Baniwa, 2019ª, p. 49)

De acordo com esse mesmo autor, essa participação foi significativa e portava uma ideia de mudança e participação do processo. A BNCC enquanto promotora do desenvolvimento educacional no Brasil precisa contemplar "os direitos, anseios, planos e projetos de vida dos povos indígenas como membros iguais e diferenciados, mas partícipes e orgânicos do projeto de Nação" (Baniwa, 2019ª, p. 50).

Grupos de educadores indígenas e quilombolas buscaram fazer com que os saberes indígenas, quilombolas e afrodescendentes e de outras populações de culturas diferenciadas ocupassem no documento espaço semelhante ao da "matriz epistêmica eurocêntrica". "Nessa direção, procurou-se que tais saberes fizessem parte de espaços representativos da matriz

curricular para que esse ensino-aprendizagem não fossem fundamentalmente desvalorizados e silenciados" (Baniwa, 2019ª, p. 50).

Porém, Baniwa (2019) aponta o que já tratamos em alguns trechos da pesquisa: o quanto a versão encaminhada ao CNE pelo MEC negligencia a diversidade, tratando o tema sem problematiza-lo e suscitando questões importantes.

> Outra questão importante observada na versão encaminhada ao CNE pelo MEC foi que o documento não contemplava satisfatória e adequadamente o tema da diversidade, central para a constituição e a formação de pessoas no País, indo inclusive de encontro às diretrizes e referências nacionais já consolidadas. A diversidade era tratada apenas de maneira pontual, não estando estruturalmente na dinâmica e na fundamentação do documento – ou seja, a temática da diversidade não estava problematizada. Diante disso, foi fundamental questionar, entre outros aspectos: as diferenças e identidades culturais estão sendo aceitas, respeitadas, discutidas e problematizadas sistematicamente no interior das escolas brasileiras? Nas relações sociais? Nos direitos humanos? (Baniwa, 2019ª, p. 45)

Tais questionamentos levantados pelo autor são extremamente importantes, pois ferem princípios legais e deixa de atender, onde mais dói, uma parcela significativa da população brasileira, o direito de ser diferente. "A linha de pensamento da BNCC reforçava, com naturalidade, a ideia de que há conhecimentos superiores, o que é equivocado e muito perigoso", afirma o autor que segue analisando o documento e ainda constata que no texto ficou claro que a língua portuguesa possui valor "incontestável em comparação às cerca de 180 línguas indígenas e às 275 culturas[8] dos povos nativos do Brasil". (Baniwa, 2019ª, p. 45)

O autor constatou que o documento sustenta o "processo de colonialidade do saber", contrariando o paradigma emancipatório garantido na CF de 1988.

> A BNCC tem de ajudar a evitar a continuidade da reprodução da matriz epistêmica ocidental que se coloca acima de outras, como se o conhecimento se resumisse a ela. As outras epistemologias não podem aparecer somente como secundárias e folclóricas. Desse modo, segue-se inferiorizando as culturas indígenas e quilombolas, matrizes centrais da noção de País, o que traz impactos para as comunidades e também desperdiça a possibilidade de uma formação voltada, de fato, para a diversidade. (Baniwa, 2019ª, p. 48)

É fundamental a afirmação dos saberes contemporâneos, assim como a presença de todos os povos e suas culturas. A diversidade necessita ser tratada como possibilidade de transformação da sociedade, como "elemento epistêmico e político". "É necessário

[8] Dados apresentados pelo autor na época de análise do documento. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no Brasil, temos 305 etnias e 274 línguas, dentro e fora das terras indígenas.

problematizar, inclusive, a noção de violência interétnica, base de formação do País e dinâmica contemporânea de exclusão de diversos grupos" (Baniwa, 2019ª, p. 48).

O texto ainda falha ao trazer como sugestão as questões que permeiam os saberes tradicionais indígenas, firmando que os mesmos devem ser trabalhados em áreas específicas do conhecimento como, por exemplo, a área da Educação Física e Artes, ignorando que os saberes indígenas vão além daquilo que pode ser ensinado na escola.

> [...] os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada da BNCC e muito menos ficar limitados às escolas indígenas. A diversidade não deve ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se a noção violenta e cruel da ausência de valor se reproduzisse nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental. Ora, como formar cidadãos aptos a entender e lidar de maneira ética com a diferença se, ao longo do processo de formação, a diversidade é implicitamente colocada como algo menor? A BNCC precisa considerar os avanços das pesquisas dos povos indígenas que apontam para a inovação pedagógica e para a criação de matrizes interculturais. Assim, nas relações entre os saberes ocidentais e indígenas, não se atenta para a complexidade da complementaridade possível entre ambos – apenas se impõe um como hierarquicamente superior. (Baniwa, 2019ª, p. 47-48).

A BNCC, enquanto documento que visa assegurar o desenvolvimento do estudante de maneira plena, precisa promover outras epistemologias, caso contrário sempre se verá a diversidade como algo irrelevante. A Base deveria dar evidência a outras maneiras de ver e conceber o mundo, buscando sempre uma relação "simétrica entre essas epistemologias" (Baniwa, 2019ª, p. 49). Conclui-se, com base nesse autor, que o lugar dado as línguas e culturas indígenas na BNCC não está de maneira adequada, falha na missão de colocar em evidencia as epistemologias existentes, além da ocidental, levantando dúvidas se haverá uma formação cidadã capaz de entender e lidar de maneira ética com a diferença.

Em seguida, apresentamos a análise de unidade feita na BNCC, com a intensão de elucidar as questões levantadas até aqui sobre o lugar das línguas e culturas indígenas neste normativo educacional brasileiro.

2.2.1 Análise de Conteúdo da BNCC

A colonialidade persiste em nossos dias e demonstra sua força nos normativos e utiliza a educação como veículo para se propagar e manter sua hierarquia política e sociocultural. A BNCC, enquanto base da construção curricular de todas as escolas brasileiras de Educação Básica, ao negligenciar de diversas formas as demais culturas brasileiras em seu texto, parece

perpetuar um sistema que subalterniza saberes seculares oriundos das culturas dos povos originários e basilares do nosso país.

Militão (2022) discute a BNCC partindo do entendimento de que "políticas são intervenções textuais" (Mainardes, 2006, p. 97, apud Militão, 2022, p. 02). A autora "desvela os sentidos da BNCC e sua vinculação com a EEI". Após uma análise preliminar, a autora afirma que a BNCC indica "que os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática" (Militão, 2022, p. 02). Isto evidencia claramente um dos níveis de padrões da colonialidade, apontados por Quijano (2005), onde não se admite a coexistência de vários saberes, culturas e modos de vida, além dos ocidentais. Para isso reprime qualquer outra episteme através da negação.

Militão (2022) refuta a "BNCC por fragmentar o currículo ao definir que, no mínimo, 60% do tempo escolar deve ser dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos ou diversificados". Confirmando que a linha de pensamento da BNCC reforça a ideia de existência de conhecimentos superiores há outros, interferindo no tempo em que a escola de ensino diferenciado deve se dedicar à propagação da sua cultura.

> [...] há escolas indígenas que fazem com que tudo aquilo que deveria fazer parte da 'educação diferenciada' seja colocado em momentos separados da aula; passando a impressão de que existe um momento de descontração e um momento em que se preocupa em ensinar e em aprender de verdade. Neste último caso, relaciona-se o processo de ensino-aprendizagem somente com as disciplinas 'clássicas' da Educação Básica. (Knapp; Martins, 2017, p. 102)

Essa assertiva dos autores sobre a relação EEI e BNCC, demonstra que os saberes indígenas podem ser tratados de maneira separada dos saberes ocidentais, levantando a preocupação da comparação e valorização de um conhecimento sobre o outro, ou a "folclorização dos saberes tradicionais" indígenas (Knapp; Martins, 2017, p. 103, apud Militão, 2022, p. 07).

Em sua análise, Militão (2022, p. 10) conclui que "ao prescrever competências, habilidades e conteúdos, alija os sujeitos do processo de elaboração e definição do currículo, rompendo com o protagonismo dos povos indígenas".

> Enquanto habilidade, têm-se no corpo do documento 32 formulações, referentes à EEI, ou à cultura indígena em uma perspectiva mais ampla, sendo duas destinadas para Língua Portuguesa, duas para Arte, dez para Educação Física, quatro destinadas para Geografia, onze para História, uma para Ensino Religioso e duas para Ciências Humanas [...] O teor das habilidades indicadas sinaliza o tratamento dos povos

> indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas. Sugere, frente a estas proposições, que eles 'existiram' e que precisam ser estudados, revelando, assim, o desconhecimento e a falta de interação com os povos indígenas. (Militão, 2022, p. 14)

Após observada a análise feita pela autora, partimos para a análise das unidades já selecionadas para essa pesquisa. De acordo com a questão norteadora da pesquisa, que pretende compreender o lugar dado pelos documentos norteadores da educação brasileira às línguas e culturas indígenas, a análise de unidade será investigada de forma a identificar o contexto, e de que maneira se deu esse lugar de importância dentro do normativo da BNCC.

As principais unidades de análise são as categorias "língua" e "cultura" relacionadas aos povos indígenas, as quais foram analisadas na BNCC, com base em seu contexto de construção e em diálogo com os autores e/ou conceitos teóricos adotados.

A primeira categoria, "língua", em relação ao lugar de importância que o documento deu às línguas indígenas, foram encontrados apenas três excertos que evidenciaram a existência dessas línguas de maneira literal. Na seção "BNCC e currículos", o documento pretende firmar um "compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica". Define ainda que o documento, juntamente com os currículos, "têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica" (Brasil, 2017). Dentro desses ideais são apresentadas as especificidades da EEI e a primeira ênfase sobre a língua indígena dentro do documento.

> No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da **língua indígena** como primeira língua. (Brasil, 2017, p. 17-18 Grifo nosso.)

Este trecho no documento, embora apareça de forma isolada e bastante pontual, está mais alinhado com os princípios da EEI e chega a citar a Convenção 169 da OIT, importante documento internacional que defende os direitos dos povos indígenas. Este trecho abordando os princípios da EEI se justifica pela inserção e participação dos integrantes indígenas na última

versão do documento conforme discutido por Baniwa (2019, p. 281-283), na tentativa de desocidentalizar o texto e mudar a linha de pensamento da primeira versão da BNCC que, dentre outras questões preocupantes, "reforçava com naturalidade, a ideia de que há conhecimentos superiores, o que é errado e muito perigoso". Segundo o autor, a participação se deu da seguinte forma:

> De modo geral, as contribuições dos educadores indígenas e quilombolas se deram desde a limpeza conceitual do texto da BNCC, eliminando qualquer vocabulário com conotações pejorativas, preconceituosas, discriminatórias ou racistas (e não eram poucas) sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente no que tange aos povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, passando **por contribuições em uso de termos e conceitos adequados e qualificados relativos às temáticas da diversidade étnico-cultural até princípios e categorias pedagógicas e jurídicas inovadoras**. (Baniwa, 2019, p. 282 Grifo nosso)

O documento apresentado após as contribuições não abrangeu todas elas, o que dá a entender que tais contribuições foram usadas apenas em partes, conforme Aguiar (2019) e Santos (2022), ou seja, a preocupação do documento com a diversidade não foi "problematizada" (Baniwa, 2019ª, p. 45), e os interesses na implantação do documento eram outros. E isso aparece no caráter diretivo do documento, que foi orientado na sua versão final por instituições privadas, com interesses de mercado, preocupados com a "homogeneização", que "desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC" (Sena, 2019, p. 20, apud Santos, 2022, p. 09). Tais observações apontam que poucos seriam os lugares de importância para as línguas indígenas na BNCC.

> No formato de nota de rodapé, localizamos sete trechos diretamente ligados à referida modalidade de ensino, sem, no entanto, aprofundar o teor dos normativos citados. Os elaboradores do documento têm a preocupação de indicar para os leitores e para os educadores, que todos os aspectos foram contemplados no processo de sua produção. Em perspectiva oposta, entendemos que a BNCC não contempla as demandas educacionais dos povos indígenas pelo fato de estes não terem participado daquele referido processo e também por não aprofundar questões que lhes são fulcrais, a exemplo da questão de sua língua materna. (Militão, 2022, p. 11)

Baseados nos conceitos da interculturalidade crítica e da decolonialidade desenvolvidos por Walsh e Mignolo (2006), entendemos que esse não aprofundamento de questões significativas como a diversidade e as línguas e culturas dos povos, é um grande prejuízo para a efetiva realização de uma educação diferenciada.

O segundo excerto encontrado na seção “A área de linguagem”, que aborda as línguas indígenas de maneira literal, aparece no documento dentro de uma estimativa, sem nenhum aprofundamento ou contextualização e dentro de uma subseção, com o título “Língua Portuguesa”, ou seja, sem seção específica para contemplação de suas características.

> Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (Brasil, 2017, p. 70)

O tema é apresentado como uma questão preocupante, dado o impacto que a perda de uma língua pode significar culturalmente, porém não apresenta estratégias para evitar esse prejuízo, nem detalhes mais contextualizados dessas estimativas feitas, demonstrando que não há um lugar de importância para o tema no documento. Segundo essas omissões, Baniwa (2019ª, p. 47) diz que: “O problema é que isso se constitui em uma noção homogeneizadora, tirando valor da noção de diversidade, esta, sim, base de formação do cidadão brasileiro”.

O último excerto que utiliza o termo língua de maneira literal e direcionada a EEI, foi encontrado na seção “Currículo: BNCC e Itinerários”, que é a parte do documento que trata das “recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017”, lei que altera “o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível”. O excerto apresenta que, em conformidade com as DCNEM/2018, os currículos e propostas pedagógicas precisam contemplar áreas de conhecimento, estudos e práticas. Nesse contexto, são assegurados aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas.

> Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:
> I – língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
> VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

> VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras[...] (Brasil, 2017, p. 476)

Novamente não há propostas e estratégias de trabalho com a diversidade da língua indígena. Conforme Militão (2022, p. 15), "os povos indígenas são tratados numa perspectiva homogeneizante, pouco se fala na existência de suas diferentes etnias e culturas próprias". Tal posicionamento do documento não condiz com os caminhos de uma educação para diversidade, contrariam os princípios do conceito da "ecologia dos saberes" que "investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos". Esse diálogo só é possível com currículos produzidos para esse fim, currículos que valorizem "os saberes que resistiram com êxito" (Santos, 2010, p. 13).

Assim como as línguas indígenas não são problematizadas e apresentadas de maneira a garantir sua efetiva valorização, as culturas indígenas também não são tratadas com particularidade.

> Ao longo do texto normativo, a cultura indígena é tratada como complementar às especificidades do campo quilombola, da educação especial, dos povos ciganos, dentre outros, mas não trata das particularidades e mesmo da profusão normativa que indica a participação dos povos indígenas na definição da educação. Coloca-se em risco uma construção histórica de afirmação dos povos indígenas como sujeitos de seus processos educativos, uma vez que, normativamente, ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a elaboração dos currículos específicos. (Militão, 2022, p. 15)

Nos excertos encontrados com a categoria "cultura", intrinsicamente relacionada às culturas indígenas, a queixa da pouca ênfase e falta de problematização permanecem. Consideramos importante listarmos tais excertos para evidenciar a forma como a BNCC aborda essa questão:

> [...] No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas **culturas tradicionais reconhecidas nos currículos** dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares [...] (Brasil, 2017, p. 17)
>
> [...] Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, 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** [...] (Brasil, 2017, p. 19)
>
> [...] Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e **produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas**, das comunidades tradicionais

> brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (Brasil, 2017, p. 198)
> Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os **conhecimentos próprios dos povos indígenas originários**. (Brasil, 2017, p. 328)
> Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a **sociodiversidade de culturas indígenas**, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (Brasil, 2017, p. 368)
> A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. **A valorização da história da África e 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. (Brasil, 2017, p. 416-417)
> [...]VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,** especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
> VII – **história e cultura afro-brasileira e indígena**, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras[...] (Brasil, 2017, p. 476 Grifo nosso)

Como podemos ver, em boa medida, as referências às culturas indígenas estão relacionadas à ideia de diversidade cultural a qual devemos preservar e, no limite, ensinar no sentido de atender a lei 11.645 de 2008. Cabe aqui elucidar a análise feita por Beato-Canato e Back (2023) quando destacam em seu texto excertos da temática indígena na BNCC – Ensino Fundamental, componente Educação História, habilidades:

> Contudo, *identificar e explicar*, como propõe a BNCC, não interrompe nem repara a história. Em nosso entendimento, todo o processo histórico de escravização, apagamentos e silenciamentos que indígenas – e também africanos – sofreram e sofrem desde a invasão europeia, exige revisão, compreensão e ação conjunta para legitimar as lutas atuais dos povos indígenas e africanos. As discussões atuais sobre a demarcação das terras indígenas e discursos do ex-presidente ilustram a gravidade da crise que vivemos. (Beato-Canato; Back, 2023, p. 126)

Ainda podem ser encontradas no documento 32 formulações que possuem ligação com as línguas e culturas indígenas enquanto habilidades.

> Enquanto habilidade, têm-se no corpo do documento 32 formulações, referentes à EEI, ou à cultura indígena em uma perspectiva mais ampla, sendo duas destinadas para Língua Portuguesa, duas para Arte, dez para Educação Física, quatro destinadas para Geografia, onze para História, uma para Ensino Religioso e duas para Ciências Humanas. (Militão, 2022, p. 12)

Quanto à análise de unidade com as categorias "línguas" e "culturas" indígenas, encontradas na BNCC, relacionadas à questão norteadora da pesquisa, conclui-se que o documento não possui um lugar de importância para as línguas e culturas indígenas. Sua apresentação não vem acompanhada de problematização, nem mesmo de orientações ou estratégias de superação da colonialidade imposta sobre os povos subalternos. Essa falha no documento pode causar prejuízos a EEI enquanto normativo que subsidia a reformulação curricular, sobretudo, no que diz respeito à diversidade cultural, epistemológica, linguística e sociocultural dos povos originários, bem como à atualidade de suas lutas e demandas no cenário territorial, político, social e econômico brasileiro e mundial.

Em um país de grande diversidade tal proposta curricular fere o "interconhecimento" citado por Santos (2010), onde se propõe aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios, despertando no indivíduo uma análise sobre a "diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes" (Santos, 2010, p. 47).

É possível perceber a ênfase e problematização de temas que são de interesse dos agentes por traz da implantação da BNCC, que veremos adiante. O documento apenas "sinaliza o tratamento dos povos indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas" (Militão, 2022, p. 14), atos basilares do exercício da colonialidade nos dias atuais, exaurindo a urgência da decolonização.

Foi pertinente trazer nesta pesquisa, outras análises da BNCC feitas por autores que a compreenderam como um normativo "hegemônico", "padronizado" "tecnocrático e conservador", tais análises trazem à tona o cenário e o contexto desfavorável à diversidade que permeou toda construção e implantação da BNCC.

A análise de Aguiar (2019, p. 02) sobre a BNCC problematiza as "orientações hegemônicas" com base nas literaturas que abordam as reformas conservadoras e as novas formas de educar. O autor destaca a atuação de órgãos do mais alto escalão educacional, Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), desvelando as

perspectivas governamentais dos governos Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) e Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), (2016-2018) na formulação das políticas públicas educacionais.

A autora ainda aponta os retrocessos do governo do presidente Michel Temer, como por exemplo, a Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), denominada de PEC dos Gastos, que afetaria todas as áreas da administração pública e causaria um prejuízo inestimável para as políticas educacionais, principalmente quanto à aprovação do PNE (2014 – 2024), limitando por 20 anos as despesas federais a partir de 2018, podendo esta aumentar apenas de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O que interessava ao governo Temer e à nova gestão do MEC, de fato, era a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "tendo em vista que a educação básica tem sido alvo de interesses de grupos nacionais e internacionais desde que ela entrou na órbita dos negócios lucrativos" (Freitas, 2014; Adrião; Perroni, 2018; Bernardi, Luczak; Rossi, 2018, apud Aguiar, 2019, p. 6).

> De fato, o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (Aguiar, 2019, p. 7).

Diante disso, Aguiar (2019) conclui que a aprovação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental pelo CNE, se consolida em uma "orientação hegemônica e padronizada de currículo nacional", repleta de princípios advindos de sistemas políticos neoliberais como o governo FHC do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do governo Temer. Sendo definida ainda como "um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento" (Ximenes 2018, apud Aguiar, 2019, p. 6).

> É muito sintomático que o texto tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, como Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], ANPed [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos

> Educação e Sociedade], Forundir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes] e outras. Cabe perguntar então quem apoiou a aprovação com falhas e retrocessos como a instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental. A minha percepção é que, nesse estágio final de tramitação da BNCC, saiu-se vitoriosa uma macabra coalizão de interesses de mercado, com enorme capacidade de influência a partir dos institutos de bancos e empresas e suas assessorias educacionais, de reacionários do dito 'Escola sem Partido' (Ximenes, 2018, apud Aguiar, 2019, p. 6).

O movimento da "Escola sem partido", criado em 2004, tem por objetivo estabelecer uma agenda conservadora na escola brasileira. Articulado por políticos de extrema direita, o programa assisti uma ideologia ultraliberal fundamentada por princípios com vieses religiosos e extremamente conservadores e se coloca totalmente contrário ao que eles chamam "doutrinação ideológica de esquerda". O Conselho Nacional de Direitos Humanos repudia todas as iniciativas da "Escola sem partido".

A versão final da BNCC aprovada com apoio do movimento não contempla de maneira prioritária as características e as epistemologias de saberes fora do eixo que vise o lucro e o crescimento econômico. E a rica cultura de um país extremamente diverso foi deixada de lado para beneficiar um avanço que somente beneficia uma parte da população, além de "bancos, empresas e assessorias educacionais" (Ximenes, 2018, apud Aguiar, 2019, p. 6).

Já a abordagem de Santos (2022, p. 03), afirma que a narrativa de igualdade educacional implícita na BNCC, aprovada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, chega ao chão da escola repleta de representações "conservadoras e interesses privados, tornando a diversidade étnica e racial problemática neste modelo de currículo homogêneo". A análise da autora parte de estudos sobre a BNCC e aponta elementos sobre o lugar que as relações étnicas – raciais ocupam neste currículo padronizado de visões neoliberais dos sistemas governamentais dos últimos sete anos.

> O currículo deve ser o espaço de promoção da sensibilidade à pluralidade cultural e desconstrução de discursos e práticas educativas que silenciam ou estereotipam o outro, visto como o estranho, o diferente, o alienígena. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (Silva, 1996, apud Santos, 2022, p. 03).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de "transmissão desinteressada", não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas

específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2005, apud Santos, 2022, p. 03).

Nossa sociedade moderna e capitalista possui uma representação hegemônica do homem branco como dominante, uma das características dos governos neoliberais que visam o lucro acima do bem social, sem se valer dos saberes subalternos e de suas histórias de luta, impondo conceitos padronizados de um único conhecimento aceito, perpetuando conceitos coloniais de subalternização e contrariando os princípios da interculturalidade crítica.

Conforme Mignolo (2013), é preciso se abster desses conceitos.

> Começar por abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de 'homem branco, heterossexual e cristão', e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontrolável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos. Estamos hoje todos e todas nesse caminho, o caminho de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações (Mignolo, 2013, p. 01).

Com essa visão do "Ocidente" e para satisfazer interesses do mercado, a BNCC dita as habilidades e as competências com vistas às avaliações oficiais, baseada em conhecimentos tidos como universais, desconsiderando a diversidade cultural e desrespeitando a autonomia das redes de ensino e de seus professores. "A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC" (Sena, 2019, p. 20, apud Santos, 2022, p. 09), como já posto.

Um referencial curricular que fere os princípios de uma modalidade de ensino suscita discussões de como contemplar esse referencial dentro de propostas de ensino diferenciadas. Essa visão que norteia a BNCC provém de práticas baseadas em uma lógica de "poder colonial", que inferioriza os saberes dos povos subalternizados e dominam o conhecimento a partir das ferramentas que têm, no caso a Educação (Troquez; Nascimento, 2020, p. 02). Essas práticas de inferiorização vem desde a chegada dos europeus ao continente americano que logo de início instituíram formas de civilizar os indígenas, rejeitando e/ou inferiorizando suas culturas e saberes e designando a eles serviços em atividades domésticas, agrícolas e extrativistas, ou seja, o saber e o poder ficam destinados aos colonos.

> [...] a colonialidade do poder implicou na colonialidade do saber e afetou os sistemas legais indígenas, suas filosofias e suas formas de organização econômica. Ainda, 'a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial' (Mignolo, 2012, p. 19 e 34).

Conquistamos a independência de Portugal, mas ficamos submissos aos legados da colonização, prevalecendo os conceitos negacionistas em relação ao outro, quando este vive diferente da maioria. Mudou-se a estrutura política, mas o que vemos são as conquistas legais de vários povos e etnias sendo contornadas e negadas para manter um sistema capitalista imerso nos princípios da colonialidade. Mesmo livre das imposições do Império colonial português, a sociedade brasileira, ainda ignora a diferença, instituindo um padrão curricular para ser cumprido em todo sistema de educação, de uma nação de imensa diversidade étnica, cultural e socioeconômica.

Segundo Mignolo (2013, p. 05), a modernidade, da qual se baseia nossa sociedade, "não é um período histórico, mas a autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo", justificando, assim, que toda a expansão foi promovida com as conversões cristãs e as modernizações trazidas ao "novo mundo", levando todos e todas a reconhecer esse mérito.

A BNCC foi formulada em um sistema governamental que prioriza o capitalismo crescente. E as escolas, instituições cujas origens estão relacionadas às demandas da sociedade moderna, devem adequar-se a ela. No que diz respeito às escolas indígenas:

> Nossas observações/impressões sobre a escola indígena na contemporaneidade evidenciam aspectos da colonialidade do poder que tencionam, tais como, a predominância da língua portuguesa nos processos de ensino; a imposição de um currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular a ser seguida e pelo uso de livros e materiais didáticos destinados às escolas não indígenas, entre outros fatores (Troquez; Nascimento, 2020, p. 03).

Santos (2010, p. 05) questiona os princípios que regem a sociedade moderna, atribuindo a essa sociedade o uso de uma "epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento".

> O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos, 2010, p. 05).

Essa sociedade colonial que promulgou a vinculação da Educação Escolar Indígena ao sistema nacional de educação, sujeitou os currículos ao cumprimento das normativas estabelecidas pela base curricular comum, conforme determinações da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no seu Art. 15, parágrafo único, onde: "A adequação dos

currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020" (Brasil, 2017).

Avaliações em larga escala e o uso dos materiais didáticos que são distribuídos em nível nacional, em língua portuguesa, colocam a Educação Escolar Indígena num lugar de tensionamento que parece ir no sentido contrário ao de suas especificidades. Isto torna pertinente a discussão e o debate junto aos professores e gestores, que são os executores das normatizações estabelecidas, com vistas a compreender os mecanismos empreendidos por eles para corresponder (ou não) ao cumprimento das normativas impostas e seus próprios processos de ensino.

No capítulo seguinte, trazemos a contextualização da Reserva Indígena de Dourados/MS, apresentamos as escolas indígenas da reserva através da análise dos PPP, a utilização da BNCC na construção de seus currículos e os limites e possibilidades para o fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC.

CAPÍTULO III

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DA RID

3.1 A Reserva Indígena de Dourados e as escolas indígenas

Fez-se importante contextualizar o campo onde a pesquisa foi realizada, visto que a EEI possui características específicas, assim como o lugar onde ela ocorre. Portanto, abaixo descrevemos as escolas onde aconteceram as investigações, bem como apresentamos a Reserva Indígena de Dourados (RID), pois compreender seu histórico e contexto foi de grande relevância para as análises empreendidas.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o que levou as populações indígenas do Mato Grosso do Sul a passarem por um processo forçado de aldeamento. Como parte desse processo, cria-se o Decreto 401 de 03/09/1917 que reservou uma área de terras com cerca de 3.600 hectares para a então colônia dos índios de Dourados/MS (Posto Indígena Francisco Horta Barbosa).

A RID, composta de três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena é considerada um território 'atípico' devido a sua constituição multiétnica. Conforme Troquez (2019, p. 46), "o intercâmbio entre os indígenas das diferentes etnias e, também, entre indígenas e não-indígenas é constante na área indígena de Dourados/MS e fora dela, caracterizando a existência de um 'sistema multiétnico' de relações". Pereira (2004) define o sistema multiétnico como sendo um sistema de relações em rede 'sociais, materiais e simbólicas' onde as sociedades que compõem o sistema 'tornam permeáveis as fronteiras étnicas' entre si (Pereira, 2004, p. 274 apud Troquez, 2019, p. 47).

> A multiplicidade das relações que envolvem indígenas das três etnias pode ser verificada nos espaços internos (e, em alguns casos, também externos) da área indígena, que são frequentemente partilhados pelos diferentes grupos étnicos da reserva, como: postos de saúde, escolas, igrejas de diversas denominações e em diferentes espaços de discussão de questões políticas, econômicas, sociais e culturais, entre outros. Podemos dizer que, embora preservem suas especificidades enquanto grupos étnicos distintos, na RID, as três etnias encontram-se interligadas e, também, mantêm contatos constantes com o entorno. Este contato possibilita uma série de apropriações de serviços, de práticas e de objetos culturais vindos da sociedade não índia. (Troquez, 2019, p. 47)

Dentro deste contexto estão inseridas as escolas investigadas, o que proporciona um olhar diferenciado, no que diz respeito à composição curricular das escolas que recebem alunos

das diferentes etnias em uma mesma sala. Mais adiante, identificamos ser essas "relações multiétnicas" uma dificuldade na definição curricular específica e diferenciada em cumprimento dos processos próprios de ensino dirigidos aos povos indígenas dentro da RID.

> A Reserva Indígena de Dourados divide-se em duas grandes áreas; Bororó e Jaguapiru. As línguas predominantes são Guarani/Kaiowa, há alguns Terena que falam sua língua étnica e uma parcela da comunidade não falam mais a língua indígena. No tocante aos Guarani e Kaiowa alguns grupos tradicionais praticam suas tradições culturais nas famílias extensas como danças, (KOTYHU), as rezas, (PORAHEI) na casa de reza (OGUSSU). Já as chichas são festas em que se comemoram aniversários, colheitas ou casamentos. Algumas famílias tradicionais da etnia Terena praticam as danças: DANÇA DA EMA (masculina) e a CIPUTERENA (feminina), cultivam a terra e fazem artesanatos. Os grupos culturais possuem centros, onde fazem artesanatos, festas, reuniões para ensinar as crianças sobre a cultura. Um dos fatores que merece destaque é a migração de indígenas de outras aldeias que vêm para Dourados em busca de melhores condições de sobrevivência como: saúde, educação ou emprego e acabam ficando nas aldeias Jaguapiru ou Bororó. Cita-se atualmente como exemplo, indígenas que vem de outras aldeias, como universitários, e não indígenas que se casam com indígenas e passam residir nessas áreas aumentando o fluxo populacional. (PPP – Escola Tengatuí-Marangatu, 2017, p. 01)

Pesquisas de autores indígenas pertencentes à RID também contribuíram para compreensão das especificidades da reserva e apontaram para problemas semelhantes ao que esta pesquisa trata. Como a pesquisa do autor Aguilera de Souza, Guarani, que em sua dissertação de mestrado, "Tenondê Porarã: Sabedoria Indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID) – MS", apresenta uma proposta que visa compreender a Educação Infantil Indígena com base na literatura, na documentação e no olhar de professores, pais e lideranças, a fim de que esta fundamente a elaboração de currículos, metodologias e processos de avalição oriundos dos princípios e conceitos das EEI.

> [...] o trabalho trata das experiências e práticas vivenciais dos professores indígenas sobre a educação escolar na Reserva Indígena de Dourados (RID), e os Saberes Indígenas na prática pedagógica escolar, que norteiam a formação continuada de professores e fortalecem a importância do ensino na língua indígena no processo da educação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani. Estes saberes devem fundamentar os projetos educativos na comunidade, oferecendo subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de ensino e produção de conhecimentos pelos povos indígenas desta localidade. (Souza, 2021, p. 24)

O autor indígena citado mostra em sua pesquisa como se dá o ensino pautado pelas anciãs da Reserva, apresentando como esse processo de ensino é valioso e condizente com os princípios da EEI. "As anciãs foram um verdadeiro livro, que trouxe à tona o ensino e a aprendizagem que ocorre por meio do conhecimento e da prática dos ritos, da audição dos mitos

tradicionais, das leis e valores que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral" (Souza, 2021, p. 55). O autor fala da missão mais desafiadora que os professores indígenas tem desde a Constituição Federal de 1988, "contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente", através da educação.

Percebemos que esse desafio persiste até hoje e tem vencido/vencerá barreiras, e estudos como o do autor citado, que traz grande ensinamentos dos processos próprios de ensinar desenvolvidos dentro da RID, impulsionam o objetivo desta pesquisa sobre as possibilidades do ensino diferenciado acontecer de fato nas escolas indígenas.

Observamos que o autor cita o poder público como partícipe primordial da efetivação deste ensino diferenciado, mas que as normatizações e burocracias dificultam o processo. A Educação Infantil Indígena, segundo (Souza, 2021) leva muito em consideração o lugar social que essa criança ocupa e afirma que as políticas públicas não têm compreensão dessas e outras peculiaridades que os indígenas exercem como fazeres pedagógicos.

> A Educação Infantil indígena precisa levar em consideração a noção de lugar que as crianças ocupam em nossa sociedade e isso se reflete na forma como articulamos propostas em nível de políticas públicas, planejamentos indígenas, projetos de lazer e infraestrutura nas aldeias e, principalmente, no trabalho pedagógico. Por exemplo, não deixar as nossas crianças presas dentro da sala de aula, pois, desta forma, o seu desenvolvimento psicológico será prejudicado e elas terão muita dificuldade para aprender e se desenvolver. (Souza, 2021, p. 65)

Essas são algumas das realidades enfrentadas pelo ensino dentro da Reserva e que compreendemos importante trazer à tona utilizando a voz dos que vivenciam tais dificuldades, de maneira a apresentar como tais questões são desenvolvidas dentro da RID e contextualizar sobre estudos que visam o ensino diferenciado dentro dela.

No decorrer das investigações, achou-se pertinente incluir na pesquisa a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, que também está sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS (SEMED). Esta não está inserida na Reserva Indígena de Dourados/MS, mas na Reserva Panambizinho, no Distrito de Panambi e essa peculiaridade trouxe uma questão singular para pesquisa, pois seu contexto é diferente das escolas municipais pertencentes à RID. Seu quadro de alunos composto de apenas uma etnia, Kaiowá, torna as conquistas constitucionais de ensino diferenciado mais tangíveis com essa composição.

A seguir apresentaremos as escolas, seus contextos históricos, suas práticas educacionais e como a BNCC está inserida na política pedagógica das cinco escolas municipais indígenas, entrevistadas, que atuam dentro da RID e a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito.

3.1.1 Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro

A Escola Municipal Indígena Pa`í Chiquito-Chiquito Pedro, está localizada na Terra Indígena Panambizinho, distrito de Panambi, há aproximadamente 28 km de Dourados/MS. Está é uma área tradicionalmente Kaiowá, onde todos são falantes da sua língua materna e mantêm sua cultura tradicional através dos costumes, rezas, crenças, danças e moradias, em forma de respeito aos ensinamentos de seus ancestrais.

A criação da escola vivenciou, antes de sua inauguração, uma disputa de terra na década de 1940 e que se prolongou até 2004.

> Durante esse tempo, aproximadamente 280 pessoas resistiram à usurpação de suas terras e se mantiveram agrupadas, ocupando tão somente 60 hectares, cercados pelos colonos. Conflitos permanentes acirraram-se na última década, de modo a vivenciarem um ambiente de 'guerra' diariamente. A escola requerida por eles aconteceu em meio a essas circunstâncias, apesar da luta para a retomada da terra a escola seguiu seu curso. (PPP, 2017, p. 04)

Junto a esses acontecimentos, discutia-se no município de Dourados/MS a criação da categoria Escola Indígena, em decorrência do que estabelecia a Deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação. A temática foi abordada em reuniões que ocorreram em 2001, na escola-polo Tengatuí – Marangatu, localizada na RID.

Nesse período a escola Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, era extensão da escola-polo e já manifestava o interesse de se tornar uma escola autônoma, a fim de revitalizar e fortalecer a cultura Guarani Kaiowá. "Após a espera anos a fio, foram construídas duas salas de aula para fazer o atendimento dos alunos que estavam sendo atendidos improvisadamente" (PPP, 2017, p. 05). Nos anos de 2002 e 2003, a escola foi reformada, ampliada e reinaugurada em 08 de maio de 2003.

> Com a construção e reforma supracitadas concluída, necessitavam de uma organização para continuar os trabalhos de maneira mais adequada com os alunos. Assim, ocorreu a primeira reunião com a comunidade do Panambizinho para discutir e elencar especificamente o assunto da organização da escola. (PPP, 2017, p. 05)

Para tal, os "órgãos públicos" atendendo ao apelo da comunidade de uma escola autônoma, organiza juntamente com a gestão escolar, a proposta de uma Comissão, Conselho ou Colegiado, baseado nos critérios construídos pela comunidade escolar. Nesse contexto de discussões é que a Escola-extensão da Área Indígena Panambizinho foi transformada, pelo Decreto nº 2.444, de 16 de janeiro de 2004, na Escola Indígena do Município de Dourados/MS,

passando a ser denominada “Escola Indígena Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro”. (PPP, 2017, p. 06)

Quanto ao ensino da língua materna, fator importante para compreensão da pesquisa, o PPP apresenta que a alfabetização é feita em língua materna. “No período da pré-escola, a aula é ministrada na língua guarani kaiowá de acordo com o referencial teórico específico da Educação Escolar Indígena”. Há também uma preferência por professores indígenas (bilíngues) atendendo a Educação Infantil e os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. “Somente a partir do 4º ano do ensino fundamental que se inicia o processo de ensino da língua portuguesa como segunda língua e a língua materna como disciplina na matriz curricular. A proposta pedagógica busca valorizar os conhecimentos indígenas dos alunos” (PPP, 2017, p. 07).

A construção curricular da escola também visa os princípios da diferença e a participação da comunidade na formação dos alunos.

> A escola é orientada em seu currículo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação. O currículo da escola é elaborado a partir dos problemas enfrentados na comunidade escolar. A elaboração desse currículo é de acordo com o conhecimento indígena, incluindo o que é exigido na grade curricular da educação básica de cada área de conhecimento. Com base na educação escolar específica, que é amparada legalmente, pelo RCNEI (Brasília, 2005, p. 32), LDB 93/94/96 em seus artigos 78, 79, Convenção 169 / 2002 e por meio do Decreto Legislativo n 143 de 20 de junho, em seus artigos 26/27, a escola trabalha com uma educação intercultural, comunitária e bilíngue. (PPP, 2017, p. 08)

A EMI Pa'i Chiquito possui estrutura física de alvenaria, sendo 04 salas de aula, 01 sala de professores, secretaria, laboratório de informática, cozinha, banheiros, quadra de esporte descoberta e um pequeno pátio. A comunidade escolar é formada por alunos indígenas Guarani Kaiowá e atende em torno de 59 alunos. Os professores que atuam na escola são indígenas e não indígenas. “Os conhecimentos dos ancestrais são considerados papel social no âmbito escolar. Os conhecimentos dos mestres tradicionais são contemplados no currículo da escola” (PPP, 2017, p. 13).

> A Secretaria de Educação, exige que à escola se adéque com elementos sistemáticos da matriz curricular da educação. Desta forma a escola procura assimilar os conteúdos e atendimentos de maneira específica levando em conta o que é exigido pautados na matriz dos conteúdos curriculares. (PPP, 2017, p. 14)

A escola atende as propostas de adequação vindas da SEMED, inclusive o uso da BNCC.

O ano letivo é composto por 200 dias, com carga horária de 800 horas/aulas. O início do ano letivo é organizado considerando o calendário próprio dos povos Guarani kaiowá, que

é elaborado pela comunidade escolar e de acordo com a Coordenação de Assuntos Indígenas e a SEMED.

3.1.2 Escola Municipal Indígena Araporã

A Escola Municipal Indígena Araporã é localizada na RID, na aldeia Bororó. A história da criação da escola percorreu um caminho de lutas pela sua concretização. Na década de 1950 inicia-se um pequeno projeto de alfabetização com a Professora Maria Luiza, missionária da Missão Caiuá. Já na década de 1970, atendendo a reinvindicações do capitão, Sr. Ireno, e da comunidade, a FUNAI construiu a casa-escola Araporã, inaugurada em 1971. "O terreno que abrigava a escola foi doado pelo Senhor Máximo Arévalo e sua esposa no período da gestão do Sr. Valdelino Bravim como Chefe de Posto da FUNAI". Até o ano de 2004, as duas salas da Escola Araporã funcionavam como extensão da escola – polo Tengatuí-Marangatu. "No dia 22 de dezembro deste mesmo ano, por meio do Decreto Municipal nº 3.395, foi criada a Escola Municipal Indígena Araporã. Hoje, reformada e ampliada passou a ter doze salas de aula" (PPP, 2017, p. 01).

A escola atende alunos da RID, das etnias Kaiowá Guarani e Terena, ambos falantes da língua Guarani, mas que também, conforme PPP da escola, dominam a língua portuguesa.

> Para transformação Social a escola deve oferecer um ensino qualificado, formal e construtivo respeitando as diferenças e culturas, desenvolvendo um projeto partindo da realidade da comunidade, pesquisando o foco real do problema, com a ideia de que a escola proporcione ao discente uma formação que o faça compreender e valorizar a si mesmo, resistir, orgulhar- se de ser Guarani e Kaiowá, respeitando e conhecendo a organização interna da escola e a organização externa, procurando e reivindicando projetos que garantam a permanência dos alunos na escola. A escola deve desenvolver uma educação que respeite as diferenças culturais, religiosas e raciais, pressupondo que somos todos iguais. (PPP, 2017, p. 05)

A construção curricular da escola, também é trabalhada dentro da comunidade e se constitui de acordo com as dificuldades e conflitos vivenciados na rotina da escola e da comunidade. "A partir de 2004, o currículo da escola é trabalhado de forma interdisciplinar, partindo de um tema gerador oriundo das falas da comunidade onde manifestam os conflitos e dificuldades vivenciadas no seu cotidiano" (PPP, 2017, p. 33).

Essas propostas são conquistas da comunidade e professores da escola, que visam trabalhar de acordo com sua realidade, na sua própria língua e valorizando o conhecimento trazidos pelos alunos adquiridos no convívio com a família.

> O currículo é uma produção social, cultural e é uma ação coletiva, que a escola tem autonomia para organizar, buscando uma unidade entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (em discussão) e as reais necessidades da comunidade escolar, não perdendo de vista que é direito das novas gerações apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente, instrumentalizando o aluno para compreender a realidade e nela atuar modificando-a. A organização curricular é disciplinar e está sujeita à Base Nacional Comum Curricular, pois com o momento histórico que passa à educação douradense exige um rompimento com a estrutura linear dos conteúdos, e uma nova estrutura toma o seu lugar. Essa estrutura curricular está sendo elabora pelo coletivo na unidade escolar por meio da reformulação da Proposta Pedagógica, núcleo do Projeto Político Pedagógico, que se concretizará com base nas Diretrizes Curriculares Indígenas. (PPP, 2017, p. 34)

Percebe-se uma preocupação da escola em manter uma construção curricular baseada nos princípios constitucionais garantindo aos povos indígenas. E com base no PPP, a escola também organiza seu currículo a partir da BNCC.

A escola Araporã, possui estrutura de alvenaria, 08 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, laboratório de informática, cozinha, banheiros e uma quadra de esportes. A comunidade escolar é formada por 479 alunos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. E os 25 docentes que compõem a escola são residentes da Reserva.

3.1.3 Escola Municipal Indígena Tengatuí-Marangatu

A Escola Municipal Indígena Tengatuí-Marangatu é localizada na RID, rodovia MS, 156 Km 5, na aldeia Jaguapiru. Fundada em 1992, a escola teve seu nome escolhido pelas lideranças indígenas que aturam no processo de sua criação. O significado do nome na Língua Indígena Guarani é: “Local de Ensino Eterno”. Atende, levantamento do ano de 2020, 919 alunos das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conforme o PPP da escola, em 1999, havia um “Programa de Ensino Diferenciado, onde 35% dos alunos eram alfabetizados na língua materna Guarani/Kaiowá, com materiais produzidos pelos próprios professores e suas metodologias. Hoje, a escola alfabetiza em língua portuguesa e a língua indígena é apresentada nas disciplinas Língua Guarani e Língua Terena a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. A escola possui alunos de diferentes etnias falantes de diferentes línguas: português, terena, guarani e kaiowá, portanto, optam por não separar as crianças por etnias e ministram as aulas em português.

> A escola representa um espaço de diálogo onde é concebida a educação e socialização dos saberes e usufruto dos saberes universais. Os espaços desses diálogos se configuram em instituições e entidades como: PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), AJI (Ação dos Jovens Indígenas), Ensino Médio Intercultural,

> Educação de Jovens e Adultos - EJA, associações, igrejas, espaços esportivos, NAM (Núcleo e Atividades Múltiplas), casas de rezas e ações complementares que buscam ajudar e despertar a vocação humana numa convivência de paz e solidariedade. (PPP, 2017, p. 01)

Atualmente a escola conta com 49 docentes, 24 servidores administrativos e duas extensões: Sala Marangatu no Porto Cambira e a Sala Arapoty- Mudas-MS. Possui Atendimento Especializado Sala de Recurso Multifuncional, para atendimento de alunos com necessidades especiais e Sala de Tecnologia. A sede da escola fica na aldeia Jaguapiru, e é referência em apoio cultural para a comunidade, pois conta com uma infraestrutura planejada para atender a demanda necessária de atividades sociais. Bimestralmente ocorrem reuniões na escola onde os professores realizam atividades como palestras educativas com os pais e a comunidade em geral. "A escola é ainda o ponto básico de esperança e apoio para a comunidade que espera uma formação promissora e um futuro de prosperidades e sonhos para seus filhos" (PPP, 2017, p. 01).

Quanto ao ensino, a escola se preocupa com sua função social e trabalha o tema em seus encontros de formações de professores e comunidades. Os encontros geram conclusões quanto as funções da escola, verificando ser necessário sempre um repensar da organização político-pedagógica, para que esta permita trabalhar valores culturais, morais e físicos, integrando elementos da vida em sociedade aos conteúdos trabalhados em sala, tornando possível compreender este aluno como um cidadão transformador da sociedade, crítico e participante.

> A educação na E.M.I. Tengatui Marangatu está voltada ao respeito à cultura e diferenças étnicas (língua, modo de viver e ser) da comunidade. Pretende-se trabalhar a essência de cada etnia, trazendo para o ambiente escolar o conhecimento da cultura local dos povos indígenas e também os conhecimentos universais, bem como trabalhar com os alunos a interferência e consequências de outras culturas, refletindo sobre os pontos positivos e negativos. (PPP, 2017, p. 06)

A construção curricular da escola conta como base legal a BNCC, conforme o PPP da escola na seção do "Perfil da Unidade Escolar". A escola pretende trabalhar a essência de cada etnia, trazendo os "conhecimentos universais, bem como trabalhar com os alunos a interferência e consequências de outras culturas, refletindo sobre os pontos positivos e negativos".

3.1.4 Escola Municipal Indígena Agustinho

A constituição da **Escola Municipal Agustinho** teve início com a Missão Evangélica Caiuá, na década de 1970. O pastor Benedito Troquez, responsável pela missão, percebeu que

na região havia muitas crianças em idade escolar que não frequentavam a escola e solicitou à prefeitura e à FUNAI a criação de uma escola.

Em 1984, deu-se início às atividades educacionais com a Professora Domingas Rosa da Silva, e nesse período a escola atuava como extensão da Escola Francisco Hibiapina (FUNAI). Já em 1987, a escola contava com três salas e funcionava nos dois períodos, com turmas do Pré-escolar a 3° série.

> Quando a prefeitura inaugurou em 1992 a Escola Municipal Tengatuí Marangatu, a proposta era que todos os alunos das extensões fossem estudar lá. Essa extensão foi fechada e os professores foram transferidos para a Escola Municipal Tengatuí Marangatu. A experiência não deu certo e os pais pediram que a escola fosse reaberta, o pedido foi aceito e passou a funcionar, o Pré-escolar e 1° série com professores indígenas que vinham da Aldeia Indígena Jaguapiru. Devido às dificuldades encontradas pelos professores como: mau tempo e distância, a falta de materiais escolares, a falta de estrutura física adequada, as faltas desses eram constantes, causando à desistência dos professores. (PPP, 2017, p. 05)

Com o fechamento das salas que pertenciam à escola, as aulas passaram a acontecer na igreja, e assim permaneceu por dois anos, contando como parte dela um "barraquinho de lona preta". A precariedade do atendimento e a grande quantidade de alunos chamou atenção da imprensa que pressionou a prefeitura, durante a gestão de Braz Melo, alcançando êxito com uma verba destinada para conclusão das duas salas erguidas, que até então eram de madeira.

A escola Agustinho, atende os alunos da região da Bororó, onde estão inseridos os povos da etnia Guarani-Ñandeva, Kaiowá e Terena, e oferece a Pré-escola e o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. "A escola tem como demanda a implantação do Ensino Médio, a fim de facilitar a vida escolar dos educandos que forem concluindo o Ensino Fundamental, de modo a oferecer integralmente a Educação Básica amparada na Lei n° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e na obrigatoriedade contida na Constituição Federal de 1988" (PPP, 2017, p. 04).

No que se refere à BNCC, o PPP traz sua referência na seção "Perfil da Unidade Escolar", fazendo uso do documento enquanto base legal. Também é citada a base na seção "Concepção de Sociedade", onde o documento fundamenta o conceito de sociedade utilizando o documento.

> Considerando a crescente transformação da sociedade em geral e local da nossa aldeia indígena Bororó localizada próximo à área urbana de Dourados-MS, influenciadas pelas novas tecnologias digitais, midiáticas, e projetos educacionais, tem-se o conceito de sociedade pautada na convivência coletiva consciente, que visa valorizar as ciências sociais e tradicionais refletindo a diversidade étnico cultural e de classes sociais, por meio do diálogo entre saberes, em conformidade com Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul1 os quais

> abordam em diferentes pontos a necessidade de refletir e repensar o cenário educacional, com o intuito de fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica. (PPP, 2017, p. 24)

O documento aparece ainda na seção "Concepção de Aprendizagem", como definição do uso da aprendizagem pautada em situações reais e valorização daquilo que o aluno traz de conhecimento prévio adquirido no seu cotidiano, servindo de instrumento de ensino. De acordo com a PPP e a BNCC, a aprendizagem "prioriza a formação e o desenvolvimento humano global, a qual considera a criança, o adolescente, o jovem e o adulto sujeitos multidimensionais de aprendizagem (BNCC, 2017 apud PPP, 2017, p. 25).

A escola propõe que os pais e familiares atuem ativamente na construção da Educação Escolar Indígena, com vista ao desenvolvimento integral do estudante através da revitalização de sua cultura e a ampliação dos variados aspectos histórico-sociocultural e global, concretizando a interculturalidade (PPP, 2017).

3.1.5 Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard

A Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard está localizada na Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados/MS. A Unidade Escolar foi inaugurada em 2008, pelo Prefeito Municipal José Laerte Tetila, através do Decreto nº. 4565, 19/03/08. Tem como finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional integrado, "família/comunidade/escola" através de atividades orientadas para à qualidade de ensino e o bem-estar do educando. "Seguindo a Filosofia Histórico-Social, a missão da escola é oferecer um ensino de qualidade e significativo, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos conscientes de sua importância na sociedade e buscando a excelência nos serviços prestados" (PPP, 2017, p. 02).

Foi observado no PPP da escola uma seção intitulada de "Diagnóstico", que apresenta os problemas enfrentados pela comunidade escolar e que achamos pertinente apresentar esse contexto preocupante, mas que ao longo do texto e após a entrevista, podemos constatar a determinação da escola em sanar tais dificuldades.

> Embora a escola procure a cada dia organizar a sua rotina administrativa e pedagógica, há alguns problemas que requerem mais cuidados tais como: algumas salas superlotadas, distorção de idade para séries, professores desmotivados para acompanhar individualmente os alunos com baixo rendimento e inclusão social, somando aos pais despreparados para acompanhar a aprendizagem dos filhos, falta de preparo de alguns segmentos para tratar o aluno, falta de cursos de relacionamento, ética e profissionalismo, falta de aplicação do regimento em todos os segmentos e

> outras interferências originadas pelos fatores externos como: falta de emprego, de alimentação, de tratamento de saúde, de orientação sobre a função da escola, dos órgãos e dos programas, falta de envolvimento da comunidade, melindre dos pais quando a escola orienta para a correção do comportamento dos filhos, falta de espaço para lazer, descompromisso das famílias que permitem que os filhos fiquem a vontade na rua, rios e outros locais expostos às más companhias, levando os alunos a exploração sexual precoce e estímulos ao uso de drogas, dentre outros. (PPP, 2017, p. 03)

Os percalços enfrentados pela escola Lacu'i são perceptíveis no discurso das demais escolas da reserva, tais percalços transferem para a escola uma responsabilidade maior quanto a preparar esse aluno no enfrentamento desses problemas.

> Frente a essa diversidade a escola procura parcerias para trabalhar a função da família, apoiar e incentivar todos os segmentos da escola à formação continuada, propor temas a serem estudados com o próprio grupo da escola de forma organizada para que as pessoas tomem consciência de sua competência e função sem que sejam cobradas, estando cada vez mais preparadas para resgatar a valorização pessoal e profissional, para que o aluno seja interessado, comprometido, responsável com sua aprendizagem, com o dever de respeitar os colegas, professores e todos os segmentos da escola e com o direito de participar da inclusão social, para que o professor reconheça que o aluno nunca chega pronto ou acabado, que o ambiente interfere muito na aprendizagem, que ele tem mais facilidade de acompanhar e ajustar as dificuldades dos alunos por estar envolvido diretamente com a sala de aula. (PPP, 2017, p. 03)

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, com carga horária de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, com jornada de 04 horas de trabalho em sala de aula, atendendo as modalidades de ensino: Educação infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Atualmente a escola oferta ensino para 116 alunos destas modalidades e conta ainda com a oferta da Educação de Jovens e Adultos-MOVA, no período noturno, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

> Atualmente o quadro funcional EMI Lacu'i Roque Isnard é de 25 funcionários, 13 funcionários administrativos efetivos e contratados e 12 docentes convocados, sob regime de contrato. A escola possui Conselho Escolar (CE), Associação de Pais e Mestre (APM), Calendário Escolar próprio, proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE) ambos em processo de construção, pois entendemos que a proposta de ensino não pode ser algo definido, pronto, pois a realidade social está em constante transformação, por isso o PPP, precisa ser reformulado sempre que houver necessidade. (PPP, 2017, p. 06)

A escola dispõe de um prédio com 04 salas de aula, com 01 das salas funcionando provisoriamente a biblioteca, 01 cozinha, 02 banheiros para alunos e 01 banheiro para atender pessoas com necessidades especiais, e ainda 01 pequena área coberta onde os alunos fazem as refeições servidas pela escola. Há no entorno da escola um campo de futebol destinado a horas

recreativas dos alunos da escola e que também fica disponível, nos finais de semana, a comunidade local para a prática de esportes.

No PPP, a escola afirma ser a reserva uma sociedade atípica, discurso já apresentado por outras escolas, e que essas peculiaridades e também as dificuldades já apresentadas, tem sido alvo de várias pesquisas universitárias.

Quanto a organização curricular, a escola apresenta que "obedece" às diretrizes gerais da educação expressa pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação. "O Currículo de cada nível é estruturado sobre o mínimo previsto na Base Nacional Comum, onde são considerados reprobatórios apenas os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum de conformidade com os critérios expressos no regimento escolar desta escola" (PPP, 2017, p. 15).

A escola apresenta um currículo formado a partir de adaptações dos conteúdos da BNCC para realidade da sua comunidade, pautando conteúdos que condizem com os critérios estabelecidos e orientados pelo princípio da diferença.

3.1.6 Escola Municipal Indígena Ramão Martins

A Escola Municipal Indígena Ramão Martins foi criada pelo Decreto nº 185 de 27 de abril de 2009 e está localizado na Aldeia Jaguapirú, no município de Dourados/MS. A escola atende crianças das etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandewá e Terena, além de mestiços e outros. "Em ação a escola está disposta a concretizar este projeto, dando subsidio para manter a interculturalidade e fortalecer o Projeto de Ensino Bilíngüe no que necessário" (PPP, 2019, p. 12). Em busca dessa concretização, a escola conta com a colaboração de todos os seguimentos da comunidade escolar. "Para que isto se realize é preciso conhecer e buscar junto à comunidade o que realmente é, e como deve acontecer o ensinar na escola Ramão Martins" (PPP, 2019, p. 12).

> Para isto, reuniu-se comunidade, pais, alunos, todos profissionais da educação, professores, coordenadores, Conselho Escolar, Conselho Didático e Direção Escolar e a partir desta assembleia tirou as sugestões reflexões ideias para inserir as diretrizes de trabalho para o andamento do projeto da Unidade escolar. (PPP, 2019, p. 13)

No momento a escola trabalha com um Projeto Experimental de Ensino, que visa o atendimento e o funcionamento de um sistema escolar dentro dos moldes da EEI, conforme as possibilidades e a especificidade de cada realidade existente no corpo escolar.

A proposta pedagógica da E.M.I Ramão Martins busca valorizar e também revitalizar os conhecimentos que os alunos trazem consigo, "fortalecendo seus saberes para compreender os valores culturais do seu povo, bem como da sociedade envolvente visando à formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a sua realidade sendo críticos e formadores de opinião" (PPP, 2019, p. 20).

O PPP da escola ainda está em fase de conclusão, portanto não consta ainda em seu texto como é feita a organização curricular da escola e se houve uso da BNCC para tal composição. De acordo com as entrevistas realizadas na escola essa informação nos foi fornecida e constará nas análises abaixo.

3.1.7 Escola Estadual Indígena do Ensino Médio Intercultural GUATEKA Marçal de Souza e Escola Municipal Francisco Meireles

Ambas as escolas citadas acima não fizeram parte da pesquisa, porém são escolas que atendem alunos da RID e representam um marco para oferta de ensino de Educação Básica dentro da reserva.

Com o Decreto Estadual 10.734 de 18/04/02 que criou a categoria de Escola Indígena no âmbito da Educação Básica do Sistema Estadual, foi possível ver melhorias com respeito a oferta do Ensino Médio dentro da Reserva. Em 2001, o Ensino Médio Intercultural, já funcionava em uma extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira Matos (Dourados/MS). Porém, foi em julho de 2005 que o curso deixou de ser uma extensão tornando-se uma escola indígena, a Escola Estadual Indígena do Ensino Médio Intercultural GUATEKA[9] Marçal de Souza.

Já a Escola Municipal Francisco Meireles possui um caráter peculiar, pois apesar de atender em sua maioria alunos indígenas é classificada como uma Escola Regular e não-indígena. A escola da Missão, como é conhecida, teve seu título de escola municipal estabelecido em 1973. Em 1985, o Conselho Estadual de Educação (MS), através da Deliberação CEE nº. 962, de 14 de março de 1985, autoriza o funcionamento do 1 º grau, e em 1990, a escola é reconhecida pelo Conselho Estadual e passa a ser denominada Escola Municipal de Pré e 1º Grau Francisco Meireles.

> A escola da Missão foi responsável pela formação 'ginasial' (séries finais do Ensino Fundamental - 5ª à 8ª séries) de quase todos os professores índios da RID (a partir dos anos 80) visto que até 2004 não havia nenhuma escola na RID que oferecesse as séries

[9] Iniciais dos etnônimos: Guarani, Terena e Kaiowá. (Troquez, 2006, p. 76)

> finais do Ensino Fundamental. Os moradores da reserva, pela proximidade da MECA e por se sentirem menos discriminados na escola da Missão em relação às escolas da cidade, preferiam estudar nesta escola. (Troquez, 2006, p. 66)

A importância das duas escola para Reserva é histórica e perdura até os dias de hoje, porém, devido à necessidade de um recorte, a pesquisa optou por abordar as escolas municipais categorizadas como indígenas. Ainda, consideramos a questão do acesso e do atendimento, pois as escolas escolhidas oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compatível com a minha formação que é Pedagogia.

Na próxima seção, abordaremos a relação das escolas indígenas pesquisadas com a BNCC, como se deu, como tem sido para escolas trabalhar com o documento e a posição dos gestores e professores frente a esse desafio.

3.2 As escolas indígenas de Dourados e a BNCC

A garantia de um currículo diferenciado para as escolas indígenas é do conhecimento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Dourados/MS, que juntamente com a Rede Municipal de Ensino (REME), empreendem alguns esforços diante das discussões que envolvem o currículo oficial destinado à Educação Básica. Portanto, há uma crescente preocupação do município e das autoridades responsáveis com a garantia desse ensino e consequentemente do currículo diferenciado, relacionado com os interesses da comunidade indígena. "A construção de políticas públicas específicas de educação escolar indígena no município de Dourados/MS é resultado de lutas e mobilizações de professores indígenas articuladas aos movimentos nacionais em defesa da educação diferenciada" (Troquez; Viegas, 2021, p. 07).

> Desde o ano 2001, a Prefeitura de Dourados mantém uma gestão específica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) composta por professores indígenas para tratar das políticas de educação escolar indígena. A partir de então, num processo de relação de forças constantes, sobretudo, por conta das sucessões de governos municipais e de diferentes gestões, as escolas indígenas vem procurando buscar o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, no sentido de atenderem as normatizações legais e oficiais para a educação básica e, ao mesmo tempo, não negligenciar os princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade e do bilinguismo e/ou multilinguismo, direitos adquiridos com muita luta. (Troquez; Viegas, 2021, p. 08)

Após a implantação da BNCC, intensificaram-se as discussões curriculares dentro dos órgãos responsáveis pela educação, visto que, como já posto, o referido documento é o sentido diretivo das mudanças que estão ocorrendo nos currículos escolares em todo país.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, deve seguir as orientações conforme estabelecido na LDB de 1996 em seu art. 26. Por outro lado, pode exercer seus próprios processos de ensino em suas línguas maternas (Brasil, 1998). E ainda, de acordo com suas diretrizes específicas (Brasil, 2012a e 2012b), os currículos da Educação Escolar Indígena serão organizados em uma perspectiva intercultural, como apresenta a Resolução nº 5 de 2012, Artigo 15 § 1º e o Parecer nº 13.

> No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político Pedagógicos. (Brasil, 2012a, p. 24)

Tais dispositivos legais dão subsídios a EEI para que rompa com a BNCC e exerça de fato uma educação diferenciada e específica, dentro dos moldes que garantam a perpetuação de suas línguas e culturas.

> Ainda que o direito à uma educação escolar regida na própria língua indígena esteja assegurada desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, entendemos que quando a Base (Brasil, 2018), de forma explícita, reitera esses direitos, os indígenas estão munidos de argumentos para legitimar e reivindicar uma educação escolar específica e diferenciada. Ao mesmo tempo, o documento continua dividindo conteúdos universais e conhecimentos indígenas, divisão que pode propiciar a manutenção da estrutura do conhecimento ocidentalizado, um mecanismo que tem privilegiado projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo, como denuncia Grosfoguel (2016). (Beato-Canato; Back, 2023, p. 123)

Contudo, as escolas indígenas de Dourados/MS têm aderido à implantação da BNCC, que nos traz os desafios já mencionados anteriormente e que levantaram grandes questionamentos dentro dos órgãos responsáveis pela modalidade da Educação Escolar Indígena de Dourados/MS (SEMED e REME), principalmente no sentido de assegurar os direitos adquiridos da comunidade indígena e de fazer cumprir a legislação exigida pela LDB de 1996 em seu Art. 26 (Brasil, 1996) (redação alterada a partir da Lei nº 12. 796 de 2013).

Os currículos das Escolas Indígenas do município de Dourados/MS têm pela Lei Municipal nº 3.619 de 2012, no seu art.10, assegurado

> [...] a cultura como constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem, apropriação do conhecimento de forma gradual e o seu critério de escolha é o da explicitação da realidade do seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. (Dourados, 2012, p. 2)

Na mesma lei, em seu art. 12, afirma-se que "A educação escolar indígena deverá ser organizada com a participação das comunidades indígenas, observadas as suas especificidades étnicas e o respeito pelas suas necessidades, história, tradição e cultura" (Dourados, 2012).

Na condução do processo de implantação da BNCC, a SEMED organizou em 2017, de maneira online, uma plataforma que orienta, além dos planejamentos e diários, as revisões nos PPP das escolas indígenas, com intuito de cumprir as normatizações nacionais e permitir acessibilidade, mobilizando as escolas no cumprimento das determinações.

Em uma pesquisa recente que tinha por objetivo "aprofundar o debate referente às relações educativas disseminadas nacionalmente e seus efeitos nas localidades que se apresentam realidades complexas, como é o caso das escolas indígenas", as autoras Troquez e Viegas (2021), empreenderam uma busca nos PPP de três escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados/MS observando o componente currículo (através da plataforma criada pela SEMED) no intuito de relatar o que as escolas indígenas utilizam para definição e entendimento de currículo.

As autoras constataram que "na condução dos trabalhos advindos da implementação da BNCC, os atores das escolas indígenas orientam-se pelos documentos curriculares nacionais (CCN, RCNEI, BNCC) buscando o equilíbrio entre a linha tênue da igualdade e da diferença" (Troquez; Viegas, 2021, p. 11).

Podemos analisar através da pesquisa feita que as escolas indígenas de Dourados/MS procuram cumprir com as determinações nacionais da implantação da BNCC, porém segundo as autoras, as escolas apresentam dificuldades "sobretudo as que dizem respeito ao uso da internet na reserva indígena", e que no ano de 2019, a compreensão concernente à BNCC era "para eles mais um documento que devem conhecer, 'seguir' e gerir segundo seus modos próprios de ser. Neste contexto, são muitos os desafios" (Troquez; Viegas, 2021, p. 12).

Sobretudo, as autoras ainda relataram que as escolas "buscam realizar atividades de formação e discussão coletiva sobre os pressupostos da escola indígena e suas relações com a BNCC. Estes têm clareza de seu papel de protagonistas na construção de uma educação diferenciada para seu povo/comunidade" (Troquez; Viegas, 2021, p. 12). E foi em busca dos resultados dessas atividades de formação que esta pesquisa se debruçou, para identificar o que eles têm de conhecimento do documento, o que executam a partir da BNCC, como os professores e gestores das escolas tem administrado os currículos e suas possíveis alterações, suas visões e posicionamentos frente à implantação da base.

3.3 O olhar dos professores e gestores sobre o processo de implantação da BNCC

No quadro dois, abaixo, segue a caracterização do público participante das entrevistas.

Quadro 02 – Descrição dos Entrevistados.

ESCOLA	GÊNERO	ETNIA	FORMAÇÃO	ENTREVISTADOS
Escola A	F	Terena	Pedagoga	Coordenadora
Escola B	M	Terena	Pedagogo/Especialista em Psicopedagogia	Gestor
Escola C	M	Kadiweu	Pedagogo	Gestor
Escola D	M	Guarani Nhandewá	Pedagogo/ Especialista em Educação Escolar Indígena, Brincar Lúdico Guarani e Gestão Escolar	Gestor
Escola E	M	Kaiowá	Professor Licenciado em História	Professor
Secretaria De Educação	F	Não-indígena	Doutora em Educação	Técnica Pedagógica/ SEMED (Agente)
Secretaria De Educação	M	Guarani Nhandewá	Mestre em Educação e Territorialidade	Coordenador Técnico Indígena (Agente)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Desde então, escolas de todo Brasil se mobilizam para adequar seus currículos ao que está determinado no documento. No Art. 5º, da Resolução, a BNCC é apresentada como "referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos" (Brasil, 2017, p. 05).

Diante de mais esse desafio, as escolas da RID, contando com o apoio da SEMED e da REME do município de Dourados/MS, tem buscado cumprir com essa exigência sem perder seus critérios e princípios enquanto escola indígena.

De acordo com a fala Agente da SEMED (Agente não indígena/2023), que participou ativamente desse movimento, a dinâmica dentro das escolas indígenas é singular e a utilização da BNCC se deu devido à urgência da entrega dos PPP, no final do ano de 2017 e início de

2018, pois em busca de fundamentação recorreram ao documento, que acabava de adentrar na pauta educacional. Segundo a Agente, todas as tomadas de decisões das escolas indígenas são decididas em conjunto pelas escolas da RID e Panambizinho, o que torna o processo moroso e diante das datas de entregas do cronograma estabelecido pela SEMED, o documento (BNCC) agilizou o cumprimento da demanda, mas que na época das entregas não havia um conhecimento profundo, o que justifica sua utilização nos PPP's.

Essa assertiva é comprovada por algumas das escolas, pois de acordo com as entrevistas feitas com gestores, coordenadores e professores das escolas, a maioria delas afirma ser a BNCC um apoio no que se refere aos conteúdos trazidos pelo documento, mas que sempre é feita uma adaptação para a realidade da escola no que diz respeito aos conteúdos e no direcionamento neoliberal que a BNCC tem, e sua relação com o mundo moderno e capitalista. "O documento parece que quer levar a todo tempo essa nova geração ao mundo do consumo, deixando ensinamentos importantes em segundo plano, aí precisamos analisar o que usar dele" (Coordenadora, Escola A, 2023).

A partir das considerações de Mignolo (2017), entendemos que o momento parece exigir das escolas indígenas um forte posicionamento, um esforço de entendimento e de superação da colonialidade. Há por trás da modernidade uma estrutura administrativa de controle sem precedentes, explícito nos normativos educacionais, que esmaga toda uma ciência considerada subalterna, atravessando até mesmo a relação do homem com a natureza, que passou de total dependência para algo a ser dominado e explorado, totalmente contrário aos conceitos e princípios da EEI que deve ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

Durante as entrevistas e as visitas às escolas, é possível observar que os interesses das escolas indígenas com a educação são diferentes. O que se tenta passar, dentro das escolas indígenas não são apenas os conteúdos, mas um formato diferenciado de ver e viver a vida em comunidade e em comum acordo com a natureza. "Viver em comunidade é diferente, conviver com a natureza e com a nossa cultura, não tirar tudo dela, é viver bem com ela". (Gestor, Escola C, 2023). É tangível a preocupação que as escolas têm em repassar a cultura de uma vida em harmonia uns com os outros e com a natureza. "Trazer o conhecimento é importante, mas é importante também trazer o conhecimento da vida em si, ensinar o aluno que ele está em um mundo difícil e que ele pode ser capaz de fazer diferente do que os outros fazem, se ele tiver conhecimento da sua cultura". (Gestor, Escola B, 2023). Fica firmada a posição dessas escolas indígenas de que muitas políticas implantadas na educação não condizem com o que eles

consideram uma educação para o pleno desenvolvimento humano e que sempre haverá uma adaptação daquilo que vem de fora da comunidade para dentro dela.

> Isso significa dizer que a Base Curricular de uma escola indígena vai continuar sendo o que a comunidade decidir como de seu interesse ou o que corresponda aos planos de vida coletivos, às culturas, tradições, saberes, línguas, valores, modos de vida, além, é claro, dos conhecimentos científicos e técnicos do mundo do branco que interessam aos povos indígenas. (Baniwa, 2019, p. 292)

Concordando com Baniwa, é possível perceber nas falas dos entrevistados uma unanimidade sobre a autonomia da comunidade nas decisões sobre seus interesses primordiais, que são a perpetuação de suas culturas e tradições. Mas o impasse estabelecido sobre a imposição do uso da Base nos currículos compromete o tempo da escola até mesmo em ouvir a comunidade sobre seu uso. Segundo o Gestor, Escola C (2023), "as demandas da escola e da comunidade são extensas e a chegada da Base, apesar de auxiliar em algumas coisas, acabou tomando tempo dos interesses da comunidade". Alguns gestores, coordenadores e professores já compreendem a homogeneidade impregnada na BNCC e concordam que ela vem dividindo a escola indígena em duas frentes, hora atender a BNCC, hora atender aos interesses da comunidade.

> A escola serve de apoio para comunidade. Olha só, pra você vê, ontem nos procuraram para resolver sobre a dor de dente de uma criança, tivemos que nos mobilizar e levar essa criança até o posto. Nós ajudamos sempre que podemos nossa comunidade, os pais, as crianças e não só as que tem matrícula na escola, nós somos assim, sempre ajudamos. As crianças precisam acompanhar o mundo lá fora, o que outras crianças estão vendo, e não podem ver só isso, tem que acompanhar nossa cultura, aprender de nós para nós, entende professora? Tem sido um esforço juntar tudo e não prejudicar nossas crianças nesses sentidos e atender a comunidade no que ela precisa. (Coordenadora, Escola A, 2022)

O que deveria possibilitar andar em conjunto, dado o caráter do documento, separa as demandas da escola. É possível observar nessa fala a divisão de demanda advinda da imposição, da subalternização. Para Mignolo (2017), a subalternização e a colonialidade, produzidas pela modernidade, andam juntas e podemos perceber como são norteadoras da BNCC. O fato de precisarem contemplar conteúdos, princípios, habilidades e competências, que não correspondem aos seus conceitos de vida em comunidade, levam os seus conceitos e princípios ao status de "sulbaternos". A BNCC imposta ocupa tempo valioso das escolas indígenas e de seu currículo e não se relaciona com o que almejam para suas gerações futuras.

Na fala do professor da Escola E (2022), ele externa que antes o compromisso dos professores indígenas era com estudos que conversavam com a Escola indígena que eles almejavam, como os conceitos de Paulo Freire.

> Hoje, nós temos meio que engolir tudo que vem nos documentos professora, não concordamos, perdemos tempo lendo e analisando coisas que não estão de acordo com que queremos para nossa Escola, é triste as vezes ter que deixar de buscar melhoras pra nós e nos ocupar com assuntos que não vão agregar de verdade para nós, para nossas crianças. (Professor, Escola E, 2022)

Um documento desinteressado nas culturas de seu próprio país não deveria determinar o que essas culturas irão passar para suas gerações. Segundo o Gestor da Escola C (2022), a BNCC, não se "esforçou" em trazer mais das culturas, "houve uma mobilização para tentar amenizar o preconceito que tinha no documento, eu li sobre isso professora, mas eu vejo esse documento se preocupar em uma só coisa, capital, dinheiro, sabe?!". O caráter homogeneizante é observado pelos responsáveis das escolas indígenas, percebemos pelas falas e apontamentos que cumprem a normativa do uso da BNCC, mas não veem nela o que desejam ensinar para suas crianças.

Recordamos aqui, a fala de Boaventura Souza Santos (2010), afirmando que as epistemologias deveriam caminhar juntas em constante diálogo e em busca sempre da harmonia e do bem comum, não deveriam se opor, e muito menos serem obrigatórias com um percentual estabelecido de uso (60% do tempo escolar dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos), obrigando que o ensino que convém aos que dominam sejam ensinados a todos em maior espaço de tempo, "subscrevendo uma hierarquia única, universal" (Santos, 2010, p. 48).

Unir forças epistêmicas em busca de um mundo melhor condiz com as metas que as escolas indígenas têm determinado para manter suas propostas educacionais interculturais. E Santos (2010) define essa associação de conhecimentos diversos como "ecologia dos saberes", sendo essa uma possível oportunidade de dissolver os prejuízos advindos do colonialismo.

> A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstracta (sic) entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. (Santos, 2010, p. 48)

Acerca da hierarquia dependente do contexto, que se forma com base no resultado concreto, conforme o autor aponta, pensamos na incansável luta das escolas indígenas por uma educação intercultural, que tenha raízes em suas culturas e alcance êxito através das diferentes formas de saberes. O colonialismo trouxe a subjugação das culturas, das línguas e dos saberes/epistemologias dos povos colonizados, hierarquizou o conhecimento e postulou a Ciência moderna como única e universal. A Constituição de 1988, trouxe esperança de que as línguas e culturas antes deixadas de lado, pudessem ser respeitadas e ganhar seu espaço dentro da sociedade brasileira, abriu caminhos para a construção do diálogo intercultural e o fortalecimento das comunidades e suas formas de viver. A escola, para as comunidades indígenas, é o meio mais eficaz de se fazer valer esse direito.

Quando indagados sobre se a BNCC poderia estar interferindo nessa conquista, representantes de todas as escolas foram unânimes na afirmativa de que há adaptações feitas pelas escolas para que essa interferência seja minimamente amenizada, e que todo esforço e discussão desde a imposição do documento tem sido no sentido de não perder a intensão primordial da escola indígena que é a interculturalidade.

O Coordenadora da Escola A(2022) afirma que "usamos muito o documento professora, a Base, mas tem que usar com cuidado, é um bom documento, traz muitas informações, mas não tem muito o que nós ensinamos antes, mas usamos colocando o que é nosso." Outro professor, traz uma fala semelhante, afirmando as adaptações.

> Temos que sempre adaptar né professora, filtrar o que é bom, é difícil, um processo lento, mas necessário para que não atrapalhe o que já conseguimos até aqui. Temos que dar um jeito de o documento não ser um problema, usar ele como pedem né, mas é complicado professora, porque ele não ajuda muito, as vezes é bom porque vem os conteúdos e agente se baseia, mas toma tempo de outras coisas, outros ensinamentos que falta pra nós. (Professor, Escola E, 2022)

Tais afirmativas nos faz concluir que a BNCC interfere sim nas práticas de ensino das escolas indígenas da RID e que a alternativa encontrada pelas escolas foi a de adaptar as orientações para que essas interferências sejam menos prejudiciais aos princípios da EEI. Ou seja, parecem estar se apropriando deste documento e usando-o a seu modo, segundo seus interesses, demonstrando aqui uma "atitude decolonial", que segundo Mignolo e Walsh (2018), aparece também em forma de protestos contra a colonialidade e a modernidade, frutos do mundo moderno capitalista.

Esses gestores, professores e coordenadores observaram a colonialidade e os seus níveis na BNCC, que segundo Quijano (2009), são formas de controle para estabelecer uma soberania. Nesse caso, a colonialidade observada por esses gestores, atua em cada um dos "planos, meios, dimensões materiais ou subjetivas da vida cotidiana", pois usa a Escola, um dos meios mais eficazes de transmissão de conhecimento, para sustentar a "imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo". Quijano (2009, p. 73) considera ainda a colonialidade um dos "elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista", transformando assim as ações do uso moderado da BNCC nas escolas indígenas, uma pequena demonstração de um posicionamento político contrário a colonialidade.

Foi possível constatar ainda que, os desafios de ordem geral, como violência na sociedade, violência na escola, gravidez precoce, miscigenação de etnias, superpopulação, escassez de terra, desnutrição e ausência de ações do poder público frente a essas preocupações, têm tomado a atenção da escola nesse momento. Portanto, tem-se pensado juntamente com a comunidade meios da escola contribuir de maneira positiva no enfrentamento dessas adversidades. "A escola tem que atender muitas coisas, resolver muitos problemas nossos, é um desafio grande para nós, aí nós usamos nossa cultura, nossa comunidade e pensamos juntos uma escola que seja completa para os indígenas" (Professor, Escola E, 2023).

Baniwa (2019), discuti essa questão da ampla assistência que as escolas indígenas precisam dar conta em seus currículos mencionando "as propostas aprovadas na I Coneei e na II Coneei, onde foi fácil perceber as principais preocupações, demandas e aspirações dos povos indígenas no campo da educação escolar indígena". Como principal preocupação estão as questões de autonomia das escolas frente as suas próprias demandas e a gama de situações que chegam até a escola em busca de soluções.

> O quarto campo de preocupação apresentada nos Documentos Finais está voltado para a questão pedagógica das escolas indígenas e da educação escolar indígena em geral. Este campo envolve o interesse em avançar no campo de projetos pedagógicos específicos e diferenciados que deem conta das dimensões da **educação ambiental, sustentabilidade, calendário escolar diferenciado e autônomo. Isso implica na necessidade de matrizes curriculares interculturais e específicas que contemplem as línguas indígenas (ensino, pesquisa e extensão), a oralidade, memórias e identidades indígenas, práticas pedagógicas tradicionais, intercâmbios de experiências pedagógicas, reconhecimentos e valorização de sábios indígenas como formadores**; reconhecimento, valorização e promoção dos saberes indígenas e por fim, materiais didáticos adequados e específicos que deem conta de toda essa especificidade e complexidade pedagógica e metodológica da escola indígena. (Baniwa, 2019, p. 267 Grifo nosso)

Com as diversas demandas que a escola assume dentro da comunidade, contemplá-las em uma matriz curricular específica é uma outra dificuldade dentro da "atípica" formação da RID. Foi levantado por um dos entrevistados, Professor, Escola E (2023), que a diversidade étnica dentro das salas de aulas gera uma preocupação quanto a um currículo que contemple todas elas. "Temos crianças das três etnias dentro de uma mesma sala de aula, um desafio pra nós professora [...]" É com certeza um cenário complexo, mas não impossível, pois este é o desígnio da interculturalidade. E como a interculturalidade não é contemplada na sua essência nos normativos educacionais brasileiros é preciso que se criem estratégias, ampliando os esforços para se construir um próprio modelo de educação. A interculturalidade crítica é a resposta à prática de atitudes neocoloniais que intencionalmente tentam eliminar o conhecimento "outro"; pode ser vista também como uma arma de desenvolvimento e resolução dos problemas socioculturais e econômicos que permeiam nossa sociedade.

> Sempre que nós, os gestores nos reunimos, é difícil definir um só currículo para nossas escolas aqui da reserva. São diferentes costumes para atender, então cada escola faz de tudo para não deixar essas culturas se enfraquecerem, mas é muito difícil olhar para todos e para tudo que a escola tem que atender. (Gestor, Escola D, 2023)

Pode-se perceber que são grandes as dificuldades que a escola indígena enfrenta, principalmente dentro do contexto amplo da RID, mas em geral, as escolas estão otimistas em relação ao futuro. O VII Fórum Nacional de Educação Escolar (FNEEI), "reuniu vozes e mentes dedicadas à promoção de uma educação escolar de qualidade e equitativa para os povos indígenas do Brasil" (FNEEI, 2023, p. 04). A questão da interculturalidade foi tratada no evento como grande preocupação dos representantes das EEI que propuseram mais "ações e encontros para tratarem do tema".

Outra questão levantada foi justamente as imposições que as escolas indígenas vêm sofrendo, como o uso obrigatório da BNCC.

> A sobreposição do currículo nacional sobre o tradicional foi criticada, destacando que compromete a formação das gerações futuras e destrói a cultura e tradicionalidade. A necessidade de políticas públicas efetivas para oferecer ensino com qualidade foi enfatizada, assim como a importância de políticas mais coerentes e alinhadas aos anseios das comunidades indígenas. (FNEEI, 2023, p. 09)

Há uma preocupação dos indígenas que atuam no fórum em passar adiante suas culturas e os mesmos estão em busca de seus direitos para o fortalecimento da EEI.

> É importante resgatar os conhecimentos ancestrais para serem transmitidos nas escolas indígenas. Em seguida, adaptamos esses saberes tradicionais ao contexto escolar, entrelaçando ancestralidade e contemporaneidade. Por fim, projetamos nosso olhar para a futuridade [...] A Educação Escolar Indígena não é apenas uma necessidade, é um caminho promissor para o enriquecimento cultural e acadêmico de nossas comunidades. (Melvino Baniwa, FNEEI, 2023, p. 09)

As escolas da RID demonstram essa preocupação, buscando enfrentar o desafio da implantação da BNCC com estratégias que visam fortalecer suas culturas, em busca do melhor para seus alunos e comunidade, porém é certo que esse esforço poderia ser respaldado pelo poder público e não o contrário, pois a implantação da BNCC aumenta os desafios que a EEI já enfrenta. A implantação de um documento norteador da educação, obrigatório, se soma aos desafios e dificuldades já enfrentados pelas escolas indígenas, que precisam pensar teoricamente a colonialidade e identificar como e onde ela se manisfesta. Os normativos educacionais nada mais são, conforme Mignolo (2017, p. 10), "uma série de nós histórico-estruturais, heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais [...]". Essa análise da colonialidade enraizada nos documentos consiste em um trabalho árduo e constante de identificar suas reais intensões e livrar os currículos das escolas diferenciadas "da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade, (Mignolo, 2017, p. 6) ou seja, exercer constantemente, a cada planejamento escolar, a "opção decolonial".

> É tudo muito difícil para nós, mas sempre vamos estar em busca de coisas melhores para nossos alunos. Nós vamos mostrando para eles nossa cultura e como as coisas podem ser melhores com conhecimento e mesmo que venham os documentos, tentando mudar nossa maneira de agir na escola, nós vamos buscar soluções de fortalecer nosso pensamento, nosso jeito de ver o mundo. É muito importante ensinar como funciona o capitalismo, mas é mais importante para nós mostrar como nossa cultura lutou e chegou até aqui. (Gestor, Escola D, 2023)

As escolas também desenvolvem projetos que visam fortalecer a cultura dos povos indígenas. Esses projetos são frequentes e abordam temas relacionados a comunidade e visam introduzir aluno e comunidade na cultura dos povos que vivem na RID. "Os projetos são pensados por todos, professores, coordenadores, por mim, junto com a comunidade e tenta sempre trazer um tema importante como as danças, as pinturas, a língua, a nossa arte como um todo". (Gestor, Escola B, 2023) As demais escolas confirmam usar os projetos escolares como forma de disseminar a cultura local, relataram ser frequentes e sempre de acordo com o que a comunidade pensa ser importante para aquele momento.

Analisando tudo que foi falado pelos representantes das escolas e de acordo com os autores que fundamentam a pesquisa, consideramos que a BNCC é centralizadora do currículo e possui características colonizadoras e homogeneizantes, mesmo aparentando intensão

equitativa. Seu impacto dentro das escolas indígenas, parece não ter sido analisado com muita profundidade pelos gestores e professores, pois mesmo utilizando em partes e identificando algumas características contrárias aos seus conceitos, ainda a utilizam.

Podemos observar que a implantação da BNCC nas escolas da RID deu-se de forma homogênea, aligeirada e impositiva, sem muito debate ou espaço para reflexões. A Agente não indígena da SEMED disse que: "Não houve uma diferenciação. O que chegou para nós, os cursos, foram repassados de igual maneira a todas as escolas [...]", nos fez notar que, no processo de implantação da BNCC, nada de diferenciado foi passado para as escolas indígenas acerca do normativo, visto que o mesmo curso e visões da BNCC que foram estudadas por todas as escolas não indígenas foram as passadas para as indígenas. Assim, não houve segundo a representante por parte "tanto da secretaria quanto dos responsáveis pela EEI uma fala diferenciada ou explicativa" (Agente não indígena da SEMED, 2023). O exposto até aqui poderia levantar discussões e debates, e até mesmo sustentar a decisão do não uso do documento, caso tivesse ocorrido um debate aprofundado e amplo na comunidade escolar da RID sobre o que o uso da BNCC poderia significar.

Segundo a representante não indígena da SEMED, "a falta de aprofundamento se deu devido o documento acabar de entrar em pauta de estudos", o que pode ter sido o causador das poucas informações repassadas sobre o documento. "A BNCC chegou para nós como algo inovador, que ajudaria muito no dia a dia das escolas e na equidade de ensino. Com o passar do tempo fomos percebendo a ineficácia do documento em alguns aspectos para muitas realidades, não só das escolas indígenas" (Agente da SEMED não indígena, 2023).

Os gestores reconheceram ser a BNCC um documento "homogeneizador", porém a atitude dos gestores frente ao documento foi de adaptá-lo para os interesses da escola, uma manobra pensada em conjunto para que não houvesse o descumprimento legal da reformulação dos currículos.

Há ainda um impasse sobre a imposição do documento: quando questionamos o Agente indígena da SEMED, ele afirmou ter ocorrido uma imposição unilateral do uso da BNCC por parte da secretaria, já a Agente da SEMED, não indígena, afirma haver uma imposição parcial, visto que o próprio sistema de inclusão de planejamentos vem com as opções de inserção dos conteúdos da BNCC. Conforme a Agente não indígena, há um campo para que se insira conteúdos e práticas diversas. Ela insiste que há uma aceitação das frentes indígenas do documento de maneira pacífica, diferente da fala do Agente indígena que afirma que o documento chegou para a escola indígena "já para ser usado e não para ser analisado e questionado o seu uso" (Agente Indígena da SEMED/2023).

Quando em uma nova conversa com a Agente não indígena, afirmei a imposição do uso, pois enquanto pesquisadora também percebo essa imposição, a Agente saiu em defesa da SEMED com essa fala coerente:

> Que eu tenho memória, é importante nós termos claro, que a secretaria seguiu uma sistemática imposta, nós tivemos o 'dia D da BNCC', que foi cada unidade, tanto os CEIN quantos escolas, área urbana e reserva indígena, tiveram um dia para estudar sobre a BNCC, mas como ocorreu esse estudo nas escolas indígenas eu não saberia informar, pois cada escola teve autonomia para organizar esse momento, porém nós recebemos um slide na época, um material pronto, que falava o que era a BNCC e qual o seu objetivo, e esse processo foi anterior ao processo de revisão e reescrita dos PPP. **A orientação que partiu da secretaria é que a escola tinha autonomia para utilizar os documentos que ela bem entendesse que deveria usar, porém a BNCC era o documento que estava em vigência naquele momento**. **Então, qual que foi a orientação: 'atualizar os documentos utilizados nos momentos da reserva técnica**', essa reserva técnica que são momentos de formação, são de autonomia da escola para gestar momentos de discussão, como a escola conduz esse momento é uma outra discussão que teria que ver o que cada escola adota nesses momentos [...] (Agente da SEMED não indígena, 2023, Grifo nosso)

A fala da Agente deixa subentendido o impasse da imposição e confirma que uma imposição parcial houve/há. E, mesmo parcial, é possível ver que dispor tempo para estudo aplicação do documento desestabiliza a escola indígena que possui outras questões fundantes além da luta constante por um currículo diferenciado, que é a conquista da autonomia e do protagonismo indígena no enfrentamento a estes processos de imposição. Isto podemos constatar a partir das afirmações de Baniwa e que são importantes destacar aqui para uma análise mais profunda sobre como a inserção da BNCC soma-se de maneira negativa aos inúmeros desafios da EEI:

> Há ainda outro bloco de demandas prioritárias com menos intensidade, mas não menos importantes que completam o leque de preocupações e interesses, como os casos da autonomia, do protagonismo, da participação e do controle social por parte dos povos indígenas em tudo o que diz respeito à educação voltada aos povos indígenas; da necessidade de um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, das escolas indígenas e dos estudantes indígenas de acordo com os diferentes adjetivos e qualificadores, além é claro, da necessidade de criação de indicadores de qualidade da educação escolar indígena; da elaboração de política de educação infantil e especial indígenas diferenciadas, após estudos técnicos e pedagógicos e consultas aos povos indígenas; da ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para indígenas, quando necessário, e respeitando a autonomia e especificidades de cada povo indígena; da criação de sistema de informação sobre educação escolar indígena (censo específico) e sobre as políticas e verbas orçamentárias destinadas às escolas indígenas; da regulamentação e implantação de Diretrizes para o Ensino Médio Indígena; da valorização das culturas, saberes e conhecimentos indígenas nas instituições de ensino superior, de acordo com a Lei 11.645/2008; da apropriação de novas tecnologias no ambiente educacional e escolar (inclusão digital, bibliotecas digitais, internet nas escolas etc.); e da ampliação da

> representação indígena 267 no Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). (Baniwa, 2019, p. 266)

A ampla participação é algo que o processo de construção da BNCC cerceou da EEI, assim como das escolas não-indígenas, tornando as questões levantadas por esta pesquisa ainda mais relevantes. As escolas da RID vêm procurando se soltar das amarras da colonização a todo momento, criam meios para fortalecer suas línguas e culturas e a proposta de uma educação intercultural.

Como propõem o pensar decolonial de Walsh e Mignolo (2006), é preciso se desligar da atitude colonial, da modernidade e do capitalismo que emergem dentro das escolas, como meio de resistência a esses regimes totalitários que a muito deixaram sua população à mercê de seus caprichos econômicos. Conscientizar-se da colonização embutida nos documentos norteadores educacionais é uma tarefa árdua, mas necessária para o efetivo protagonismo indígena dentro de suas próprias escolas.

3.4 Limites e possibilidades para o fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC

O fortalecimento de uma cultura é possível a partir do seu total pertencimento por aqueles que compactuam dela e todos quantos puderem conhecê-la. É preciso apreendê-la profundamente para que consequentemente sua força se expanda, primeiramente dentro da própria comunidade e logo após entre os outros, ou se possível, concomitantemente. Esse caminho de conhecimento pertence à interculturalidade, fundamento dessa pesquisa, que tem a decolonização como procedimento para alcançá-la, ou seja, decolonizar nos leva a interculturalidade e a prática intercultural nos leva a decolonizar.

A autora indígena Teodora de Souza, em sua dissertação intitulada “Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)”, traça o cenário do processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no Município de Dourados/MS. Através de uma riquíssima linha do tempo a autora apresenta as conquistas legais de maior importância do campo educacional conquistada pelos professores e representantes indígenas dentro da RID. A pesquisa da autora demonstrou que:

> Na prática, embora a legislação brasileira abra possibilidades aos povos indígenas de construir uma educação que corresponda às suas realidades e expectativas, ainda há grandes desafios a superar rumo à construção de uma educação escolar indígena que, de fato, promova intermediação e diálogo entre os diferentes saberes, contemplando as diferenças. (Souza, 2013, p. 07)

A autora, juntamente com professores Kaiowá, Guarani e Terena, agraciados na época de 2001 a 2008 por um governo popular que possibilitava um outro olhar para a política, sociedade e sujeito, empreenderam um caminho em busca de conquistas significativas que até hoje surtem efeitos dentro do exercício da EEI na RID. Com o compromisso de uma educação intercultural a ação desses professores criou o "Movimento de Reorientação Curricular", que pautado na proposta de Paulo Freire e o seu "Tema Gerador", desenvolveu um processo de formação continuada que garantiu discussões e a elaboração dos conteúdos que devem compor o currículo escolar de maneira a atender as necessidades e a realidade da comunidade escolar indígena.

> A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou a realização de ações educacionais em três âmbitos: legal, administrativo e pedagógico. No âmbito legal, permitiu a garantia de políticas específicas que assegurem o direito das populações indígenas de terem uma educação escolar indígena "diferenciada, específica, bilíngue e intercultural", conforme o RCNEI – MEC/SEF/DPEF/1998, que não é um modelo de currículo pronto a ser seguido, mas um documento que se 'propõe subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas pedagógicas'. (RCNEI 1998, p. 14) No âmbito administrativo, foram ampliadas e construídas novas escolas e criados cargos para os administrativos indígenas. No âmbito pedagógico, a Constituinte Escolar e o processo de Reorientação Curricular possibilitaram um longo processo de reflexão coletiva, problematizando a escola e proporcionando a oportunidade de uma avaliação da prática pedagógica, em que se evidenciaram conflitos e problemas existentes no interior da escola. (Souza, 2013, p. 120)

A pesquisa revela grandes conquistas alcançadas com base no ensino intercultural, mas assim como esta pesquisa, ela identifica que ainda há desafios na construção de uma educação escolar indígena promotora de uma interculturalidade crítica de fato, porém tais conquistas apresentadas pela autora são de grande relevância para EEI na RID e tiveram sua efetivação através do protagonismo indígena desses professores, nos levando a concluir que os representantes da EEI de Dourados/MS, tem imenso potencial para transpor mais esse desafio imposto a eles, a promoção de uma educação intercultural e a decolonização do currículo, mesmo diante de normativos que vão contrário a esse princípio. "A mudança real e efetiva da educação para os povos indígenas só será possível com ampla participação da(s) comunidade(s) e dos protagonistas diretos da ação educativa, que são os indígenas professores, pautada nos novos paradigmas educacionais [...]" (Souza, 2013, p. 115)

Esse processo da interculturalidade torna a escola possível em sua missão emancipatória e é capaz de fortalecer as culturas e epistemologias envolvidas, pois "a interculturalidade é um elemento central neste processo de 'reinventar a escola', articulando igualdade e diferença e

construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social" (Candau, 2016, p. 10).

Partindo da atitude decolonial, que é reconhecer a colonização como processo da modernidade, conforme Walsh e Mignolo (2006), o sujeito inicia o processo de decolonização, e se espanta com os desdobramentos da colonização, como a pobreza e a opressão. Assim forma-se a atitude decolonial, tornando esse sujeito um criador de oportunidades e espaços interculturais partindo da diferença e seu reconhecimento.

> Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. (Candau, 2016, p. 08)

É proposto que se evidencie a ideia de que todos somos diferentes com direitos iguais, ricos em epistemologias das mais diversas, apreendidas dentro e fora do espaço escolar. Propor essa troca de riquezas que há na assimetria da constituição da sociedade, não se limita a apenas evidenciar as diferenças. E a diferença não deve ser vista como um problema a ser resolvido, mas sim, como uma ideia de "identidades plurais", com a finalidade de melhorar as práticas dentro da sala de aula (Candau, 2016, p. 11). As diferenças e as desigualdades devem ser vistas como propostas de ensino aprendizagem e que ambas favoreçam tanto a prática do professor, quanto o desenvolvimento do aluno.

> O termo diferença, em depoimentos de educadores/as, em várias das pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. (Candau, 2016, p. 11)

Portanto, a possibilidade de fortalecimento das línguas e culturas indígenas, no contexto da BNCC, só será possível com o rompimento do ciclo hierarquizador e homogeneizador trazido em suas entrelinhas, só será possível através da educação intercultural de perspectivas decoloniais, onde as diferenças são constituídas como identidades utilizadas na prática educacional, como caminho para o enriquecimento cultural, com uma prática da

“ecologia de saberes”. É esse processo de transição que pode tornar possível a decolonização do currículo escolar, parte primordial para que a educação intercultural aconteça de fato.

Decolonizar o currículo é uma proposta apresentada por Munsberg, Fuchs e Silva (2019), que orientados pelo tema da decolonização, partilham da reflexão proposta pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), do PPG em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, de Canoas/RS e pelos estudos dos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), da qual essa pesquisa também se fundamenta.

O trabalho desses pesquisadores tem como objetivo “propor considerações sobre possibilidades da decolonização do currículo escolar [...]” Partindo do que já foi citado na pesquisa, a colonização está imposta nos currículos escolares por meio dos documentos norteadores educacionais (BNCC). Os autores citados, confirmam ser o currículo organizado e estruturado com base na “ciência moderna a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos” (Munsberg, Fuchs, Silva, 2019, p. 598).

Diante disso, a decolonização dos currículos escolares a partir de perspectivas interculturais, se apresenta como um caminho possível para o fortalecimento cultural dentro das escolas da RID, que no contexto atual, imposto pela BNCC, tem sofrido para administrar várias demandas dentro da escola, dividindo suas pretensões educacionais com as adaptações curriculares que são feitas para que suas práticas se encaixem com o que vem pré-estabelecido na base. Seria preciso nesse momento que os esforços empreendidos pela EEI se dessem em busca da interculturalidade crítica, aumentando o número de ações dentro da escola voltadas ao diálogo dessas diversas culturas presentes no contexto da RID, culminando, o quanto antes, na produção de currículos próprios, diferenciados, interculturais, decolonizados, bilingues e multilíngues. E que ousassem, inclusive, romper com a vinculação a uma base comum que homogeneíza e descaracteriza a EEI e suas escolas.

Assumir uma educação intercultural, decolonizar o currículo, requer mudanças no fazer pedagógico, e em se tratando da EEI, envolve toda comunidade, em busca de fazeres pedagógicos que resgatem a cultura e a língua do seu povo. É preciso responder a questões a fim de dirigir essas práticas educativas no sentido da interculturalidade, como aponta Munsberg, Fuchs e Silva (2019).

> Refletir sobre esse quadro, que via de regra se aplica à grande maioria das escolas no Brasil, provoca um questionamento: como interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula? Ou ainda: como interculturalizar para decolonizar? Fundamentalmente,

> é preciso desconstruir naturalizações e normatizações. Concordando com Candau, é preciso problematizar. Interculturalizar pressupõe questionar e questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes. É necessário perguntar e perguntar-se: para que serve isto ou aquilo? (Munsberg, Fuchs, Silva, 2019, p. 598)

De acordo com as entrevistas empreendidas nas escolas municipais da RID, esse movimento já pode ser observado, várias questões são levantadas pelas escolas, como apontou um dos gestores entrevistados acerca dos materiais que são disponibilizados para o ensino dentro das escolas e que não vão de encontro com suas propostas educacionais.

> Vem muita coisa que não condiz com nossas práticas para dentro da nossa escola, sempre olhamos bem tudo que chega para utilizar o que vai ajudar, o que vai mostrar para nossos alunos outras culturas, mas vem muita pouca coisa que fala de nós nos livros, nos materiais, parece que somos menos importantes, nossa história vem contada do jeito deles. Aí vem nossa vez, nossa parte, que é fazer com que nós, nossa cultura apareça nas escolas, pra nossas crianças [...] (Gestor, Escola C, 2023)

Mesmo que a prática da decolonização curricular se faça presente nas escolas indígenas da RID, há muito que se fazer para que a escola exerça sua máxima que é a educação diferenciada. É preciso formações em práticas que trabalhem a intercultiralidade e a decolonização curricular, uma imersão nos estudos decoloniais e nas maneiras já aplicáveis de práticas interculturais bem sucedidas, produção de currículo próprio baseado em seus princípios, anseios e conceitos.

Esta pesquisa observou um exemplo prático apontado nos estudos de Frison (2016). O autor traz a experiência da "Leitura Compartilhada", realizada em uma escola da periferia de São Paulo. Apesar de se tratar de uma escola não-indígena, foi possível notar semelhanças contextuais, como a diversidade cultural dentro das salas de aula, também observadas nas escolas indígenas da RID. O autor relata uma educação intercultural através da imersão na leitura. Como detalha Frison (2016, p. 02),

> Pela inserção do educando no universo literário, inicia-se seu processo de emancipação crítica que se dá pela união da experiência de vida reflexiva com a leitura de mundo. Como apontou Freire (1989, p. 9): 'Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto'. Nessa perspectiva, a leitura literária exige do sujeito foco na história, nos personagens, na trama e em seus desdobramentos, mas não cancela a associação do sujeito com a sociedade na realidade vivida. Ao ler sobre a experiência do outro, o educando se pergunta sobre a sua própria experiência, constituindo alteridades. Como afirma Larrosa (2002, p. 24), o ato de ler é provocativo ao sujeito da experiência constituindo 'um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios,

> alguns efeitos.' Para falar sobre as mudanças no planeta, compreender a dinâmica da interdependência dos seres, ler é tão importante quanto preservar a história oral dos povos, muitas vezes também silenciada pelo embotamento das imagens da sociedade midiática que tende a apagar as identidades e negar as alteridades. Daí o processo de escuta e leitura como um exercício de busca desse outro.

O autor segue apontando que dentro desse "paradigma crítico-reflexivo de descolonizar o currículo, a questão do eu e do outro são indissociáveis, tanto por uma perspectiva histórica como numa relação dialética, prismática e polifônica" (Frison, 2016, p. 03). Sendo assim, ler o mundo e ler as palavras não se separam, pelo contrário, são sempre retomadas em conjunto. Essa prática vem ao encontro com a fala de Boaventura, que estimula a busca de conhecimento pelas diferentes epistemes através da "ecologia dos saberes", proposta do autor para uma sociedade mais justa.

> A ecologia dos saberes convoca uma epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades e, tal como numa peça musical, têm desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nelas múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante a disposição dos diferentes saberes numa dada prática de saberes. (Santos, 2010a, p. 161)

Conhecer o outro e a si, gera no meio social em que se está inserido uma convivência possível e respeitosa. Projetos como o citado por Frison (2016), tem essa característica de disseminar as culturas para que, a partir do conhecimento das histórias que compõe a existência humana, haja uma mudança de perspectiva em relação ao outro.

O projeto da escola paulista, viu no campo das narrativas escritas e da oralidade uma forma de "intervir politicamente na organização e manutenção da memória, elemento importante do registro da constituição das identidades, estratégico em tempos líquidos e negociações culturais" (Frison, 2016, p. 169). Partindo da realidade observada dentro da escola paulista, direção, coordenação e professores se prontificaram a mudar esse quadro, organizando o projeto e decolonizando o currículo.

Conhecer e reconhecer as culturas presentes no seu espaço abre perspectivas "outras", como aponta Walsh (2019), uma possibilidade de avanço no fortalecimento das culturas e línguas indígenas existentes na RID. E, conforme a fala do Agente Indígena da SEMED (2023) há uma movimentação em busca de um currículo próprio, em busca dessa decolonização. "Antes era feito um currículo da cidade e se aplicava dentro da aldeia, com as novas políticas, baseadas na Constituição Federal, conseguimos nos firmar uma pouquinho e conseguimos buscar uma autonomia, tentando responder o que é uma escola indígena", porém existem

desafios que trazem morosidade na busca por essa construção, conforme afirma o Agente Indígena.

> Se você pegar a história da Reserva de Dourados, vai ver que só aqui temos uma grande diversidade, totalmente diferentes uns dos outros. E pra gente construir, na verdade, estamos terminando de construir o currículo das línguas indígenas, com muita dificuldade, pois temos que pegar as competências e habilidades para amarrar o que queremos trabalhar, para não sair desse roteiro que muitas vezes está totalmente fora do contexto da realidade das escolas indígenas, tornando um desafio maior ainda. Um desafio muito grande que hoje eu vejo, com toda experiência que já adquirimos, fazendo reuniões pedagógicas, é tentar se adequar nesse roteiro **(BNCC)**. E antes da BNCC, nós trabalhávamos com projetos ligados aos pensamentos de Paulo Freire que tem mais ligação com as escolas indígenas. E eu vejo que se as escolas indígenas não buscarem uma autonomia de fato, as direções da BNCC vão apagando, elas vêm apagando todo um contexto histórico e linguístico. Eu acho que a ideia do sistema é fazer uma salada só, tudo dentro de uma mesma bandeja, e se as escolas indígenas não lutarem, não buscarem uma autonomia própria, construir seu próprio currículo, junto com os professores, as comunidades, todos juntos, envolver a todos e não só isso, é preciso um respaldo político para que eles recebam nossas ideias e elas tramitem e se tornem lei, uma diretriz. (Agente Indígena da SEMED, 2023, Grifo nosso)

Foi possível identificar na fala do Agente Indígena três grandes dificuldades que se levantam na busca pela decolonização do currículo e a efetivação do ensino diferenciado dentro da RID. O primeiro deles é a diversidade étnica encontrada dentro da própria RID que requer dos responsáveis uma dedicação maior no momento dos estudos e construção de seus currículos para que cada uma das etnias seja representada. A segunda dificuldade é o que essa pesquisa vem apresentando, que é a imposição do uso da BNCC, a qual traz para as escolas indígenas um exercício de adequação constante e urgente, sem possibilidade de análises mais profundas acerca do uso, ou não uso do documento. E a terceira dificuldade apontada pelo Agente é o respaldo político para efetivação daquilo que tem sido levado ao poder público enquanto exercício da autonomia que os mesmos tem sobre suas escolas. Porém, mesmo diante de todos os desafios que se levantam, vemos que a há uma busca constante pelo ensino diferenciado dentro da RID.

> Em 2013, eu percebi que era preciso mexer nos currículos das escolas indígenas. Naquela época muitos de nós nem sabiam o que era uma Lei, a importância e a força que ela tinha. Eu recorri à secretária de educação, e falei para ela, nós precisamos implantar uma grade curricular com questões indígenas, por que o aluno indígena ele precisa conhecer o papel social da sua aldeia, ele precisa saber o papel do pajé, das lideranças, dos professores, enfim, de todos e tudo que envolve sua comunidade, pra a partir daí ele entender o papel da sociedade fora da aldeia e poder mais adiante contribuir para sua comunidade entendendo como funciona essa dimensão, esse funcionamento dentro e fora da aldeia. Temos um grande desafio, porque os alunos indígenas precisam conhecer, precisamos preparar ele para as diferenças culturais, as diferenças das línguas, pra que ele possa se sobressair lá fora, mas pra isso nós

> precisamos primeiro conhecer nossa história, eu conhecer o meu papel, porque a partir do momento que eu entendo a minha cultura eu vou fortalecer minha identidade e vou aprender também olhar outra cultura e saber que são diferentes e saber que preciso respeitar essa outra identidade e aprender com ela, conviver com ela, respeitando ela e sendo respeitado também, mas isso não acontece professora, porque tem um grande preconceito com o indígena, eles não entendem. Na minha banca participou Gersen Baniwa e ele estudou a BNCC e ele também compreendeu que a educação que ela quer é a que os poderosos permaneçam lá e as minorias fiquem a serviço deles, eu não vejo diversidade nela **(BNCC)**, parece que o Brasil foi formado apenas pelos Europeus. (Agente Indígena da SEMED, 2023, Grifo nosso)

A fala do Agente Indígena nos faz inferir que ele, enquanto representante dentro da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, conhece as características da BNCC e sua inadequação com as especificidades da EEI sobretudo no que diz respeito ao fortalecimento das línguas e culturas indígenas.

O que se verifica nesse horizonte é a possiblidade de uma "desconstrução" e/ou descolonização do documento a partir de suas diferentes apropriações e usos e/ou desusos pelos agentes e professores indígenas neste processo ou o rompimento total das escolas indígenas com a BNCC no caminho da conquista da autonomia de suas escolas: comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues/multilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o lugar das línguas e culturas indígenas no currículo das escolas indígenas no contexto da BNCC foi um grande desafio e nos levou a constatar que o avanço de um ensino diferenciado. Assim, considerando a BNCC nas escolas municipais da RID, é inviável um exercício moroso, confuso e que atrasa a efetivação da interculturalidade nas escolas da reserva. Pode-se considerar ainda que a EEI já enfrenta, há muito tempo, outros desafios e demandas que aumentam o trabalho da escola, e que a imposição do uso da BNCC se somou a estes percalços e vem atrasando o difícil exercício de se libertar das amarras da colonialidade.

A entrada da BNCC nas escolas indígenas até o momento não é clara, tendo em vista que não há consenso sobre sua imposição e não há uma total compreensão por parte dos agentes envolvidos com EEI dentro da RID sobre suas reais intensões e seu caráter homogeneizador e fortalecedor de uma política capitalista, da qual os povos indígenas tentam se desvencilhar há décadas.

O documento surgiu juntamente com prazos apertados de entrega dos PPP e a cobrança por atualização dos documentos utilizados nas escolas, o que fez com que gestores e

coordenadores das escolas indígenas fossem se apropriando do documento sem nenhum estudo profundo e sem notar que a equidade oferecida no documento trazia para dentro das escolas indígenas um ensino universalizado, totalmente despreocupado com a diversidade que há dentro das escolas brasileiras.

Dia a dia, as escolas notavam a facilidade que o "roteiro", como os professores indígenas identificam a BNCC, trazia no cumprimento das demandas exigidas pela secretaria, o que para eles era bom, pois as demandas das escolas indígenas, como já mencionado, abrangem toda comunidade, exigindo dos gestores uma disponibilidade de tempo maior que o das escolas não-indígenas. Com o tempo, a maioria dos gestores foi notando as divergências e conceitos contrários aos seus princípios, porém a imposição do uso da BNCC estava posta, iniciando um longo caminho em busca da decolonização, o qual ainda estão percorrendo, atravessados de inúmeras dificuldades. Dentre elas, a falta de aprofundamento e conhecimentos teóricos, capacitação dos professores, colaboração do poder público, grandes demandas dentro da escola e perfil "atípico" dentro das salas de aula, e esta última, exige um maior exercício intercultural por parte dos responsáveis, ou seja, mais estudo, mais apoio, mais tempo e dedicação.

A pesquisa mostrou que os professores e responsáveis pelas escolas da RID precisam aprofundar o conhecimento tanto no que diz respeito às leis que os protegem, quanto as que entram em pauta e trazem risco aos direitos já adquirido pelos povos indígenas. É preciso formação e estudos acerca da BNCC e das possibilidades de construção de um currículo próprio que atenda as demandas e especificidades das escolas indígenas da RID, sobretudo no que diz respeito às suas línguas e culturas.

Sobre o lugar das línguas e culturas no currículo das escolas municipais indígenas, considera-se que há recentes avanços, pois está sendo apresentado, desde em dezembro de 2023, à Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, um currículo específico sobre as línguas indígenas das escolas da RID e que a expectativa é que o quanto antes "seja finalizado um currículo sobre as culturas indígenas e outro sobre as culturas religiosas indígenas" (Agente indígena, SEMED, 2023).

Apesar destes avanços não podemos deixar de frisar que tais acontecimentos encontram sempre muitos entreves diante do uso da BNCC, transformando a interculturalidade e a decolonização dos currículos das escolas indígenas da RID cada vez mais lentos. Torna-se necessária uma posição, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS e os representantes da EEI, sobre a obrigatoriedade do uso da BNCC nas escolas indígenas da RID, se podem de fato romper com seu uso e como as duas frentes conduzirão essa ação, visto que ambas não entram em um consenso sobre sua imposição.

Porém, essa pesquisa conclui que o uso da BNCC foi imposto e que, diante da imposição, as escolas optaram por adaptar o documento ao invés de refutá-lo, preferiram buscar soluções que não contrariassem o que estava posto enquanto norma. E que, portanto, solucionar esse impasse, se torna um passo importante na busca das escolas da RID por uma educação intercultural.

Uma formação e orientação quanto ao grave momento que a escola indígena vive, aderindo à BNCC, poderia levá-los a compreender de maneira mais ampla e instantânea as reais intensões dos normativos que vem surgindo. É preciso que as escolas indígenas reconheçam as necessidades locais, se apropriem de sua cultura como método e busquem as transformações necessárias para uma educação diferenciada e a formação pode auxiliar nesse sentido, assim como o investimento público para tais e demais ações como infraestrutura, apoio técnico, financeiro, pessoal e a mais importante delas, a ampliação do corpo docente indígena, outro importante passo em busca de uma escola indígena de acordo com seus princípios.

É preciso que as escolas da RID problematizem mais a BNCC e reconheçam os princípios que regem o documento de maneira mais ampla, e assim percebam se seu uso é realmente necessário ou apenas o cumprimento de mais uma regulamentação. É preciso que busquem na interculturalidade crítica meios de decolonizar o currículo para assim vivenciar dentro de suas escolas a efetiva educação *comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue*.

Um currículo decolonizado, considerado ideal para uma escola Intercultural e crítica, precisa ter seus conteúdos e práticas ligados ao movimento das atividades e relações estabelecidas dentro da comunidade, uma construção de conhecimentos pautada nas relações culturais e sociopolíticas, visando sempre a construção de uma identidade de acordo com princípios e conceitos estabelecidos pela cultura que os rege.

As escolas indígenas da RID, em sua maioria, realizam a construção do seu currículo baseadas nas decisões tomadas em conjunto com a comunidade, conforme PPP das escolas, porém a equipe escolar precisa conciliar conteúdos, impostos pela secretaria como norma e considerados pela BNCC como superiores, aos seus currículos, sob pena desse aluno não conseguir ser inserido na sociedade ocidental. E essa inserção é almejada para fins de luta pela subsistência: estudos, empregos, negócios.

Esta tensão é criada pelo regimento da modernidade que tem corrompido, através do currículo escolar, o sistema das sociedades subalternas. Walsh e Mignolo (2006), em seus estudos, afirmam ser a colonialidade “sucessiva e cumulativa” e esta é transmitida na sociedade através de documentos formulados para dar continuidade ao sistema capitalista que predomina

em nosso país. Cabe à escola que almeja a decolonialidade de seus currículos lutar constantemente contra esse mal, que atravessa culturas impondo-se como única forma aceitável viver "dignamente".

Quanto ao lugar dado pela BNCC às línguas e culturas indígenas, pode-se considerar que o documento não contempla devidamente a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas brasileiros em suas orientações e conteúdos e não é direcionada às escolas indígenas. Apesar da participação de indígenas na correção da última versão apontada por Baniwa (2019), sabe-se que a BNCC aprovada traz um forte caráter *hegemônico, tecnocrata e neoliberal*, além da *padronização* em vieses capitalistas. O documento representa muitos limites e praticamente não traz nenhuma contribuição para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas da RID.

As determinações hegemônicas contidas no documento são inviáveis e devem ser repensadas pelos órgãos responsáveis, juntamente com as escolas envolvidas, para que os currículos estejam de acordo com as línguas e culturas de cada povo/comunidade e escola, sendo assim reformulados, decolonizados, transformados em currículos diferenciados, mais interculturais, próprios e construídos a partir dos valores e interesses de cada comunidade indígena.

Esta pesquisa aponta para outras possibilidades de investigações sobre o lugar das línguas e culturas nas escolas indígenas da RID no contexto da BNCC, sobretudo, no que tange às práticas pedagógicas cotidianas, ao currículo praticado ou em ação nas escolas. É importante buscar maiores evidências acerca da possibilidade de rompimento com o documento (BNCC) e sobre a criação de currículos próprios pautados por uma lógica decolonial e intercultural, que evidenciem o potencial dos atores indígenas na construção do ensino diferenciado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A formação das novas gerações como campo para negócios?** In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas conservadoras e a "Nova Educação"**: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 40, p. 1-24, set. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. **O giro decolonial e a América Latina**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-116, 2013.

BANIWA, G. **BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades**. In: SIQUEIRA, I. C. P. (org.). BNCC: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, 2019a.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rogério. **Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas. Revista X**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 113, 10 maio 2023. Universidade Federal do Parana. http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v18i1.88080.
BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue.** Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. **Relações do Movimento Empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v., 1999. (Acessível em www.mec.gov.br).

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais. Brasília. MEC/SEMTEC. 1998.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, dez. 2008, Brasília, DF. *Documento-referência:* Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861**, de 27-05- 2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2009.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional)

BRASIL. **Documento de Referência da CONAE**. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/doc/doc_ref_conae.rtf. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024**: Linha de Base. - Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. 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". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DOU de 25/06/2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1993b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. D.O.U., 15/6/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em:https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf ?qu ery=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em 09 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília-DF, 10/09/1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Senado, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3/99**. Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das escolas Indígenas. Brasília-DF, 07/11/ 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Parecer sobre o documento de História**. Universidade de Passo Fundo, 2016.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. Língua e Cultura. Letras, Curitiba, v. 4., p. 51-59, 1955.
CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa. v. 46 n.161, p. 802-820, jul./set., 2016.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONAIE. **Políticas para el Plan de Gobierno Nacional**. El mandato de la CONAIE. Quito: CONAIE, 2003.

CONAIE-ICCI. Amawtay wasi. Casa de la sabiduría. Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. **Propuesta de camino sin camino**. Quito: CONAIE-ICCI, 2003.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 375-414.

DOURADOS. **Lei nº 3.619, de 12 de setembro de 2012**. Lei que institui e regulamenta a educação escolar indígena no Município de Dourado. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. Diário Oficial nº 3.328. Dourados-MS: SEMED, 2012.

Ensino Médio, Ensino Superior e Políticas Afirmativas. In: **VII Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI)**, 2023, Brasília.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. Enilce Rocha e Lucy Magalhães, Juiz de Fora: UFJF, 1961.

GUEROLA, Carlos Maroto. **CULTURA vs. ESTADO**: relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 57, n. 3, p. 1443-1466, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/010318138653436430722. Acesso em 28 de maio de 2022.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/. Acesso em 15 maio 2022.

ICCI. **La Universidad Intercultural. Boletín ICCI-Rimai**, Quito, n. 19, pp. 4 -9, 2000. Disponível em: < http://icci.nativeweb.org >.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S. **Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades.** In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUGONES, Maria. **Colonialidad e género**. Tabula rasa, n.9, p. 73-101, jul./dez.2008.

MACHADO, K. **Entrevista: Salomão Ximenes**. "Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência". Fiocruz, 2018. Disponível em: Acesso em: 19 maio 2023.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais**. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10.

MIGNOLO, Walter D.: **Desobediencia epistémica**: retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad y gramática de ladescolonialidad. Edicionesdel signo, 2010. p. 46-92.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **Ondecoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas** Unisinos, São Leopoldo, n. 431, ano xiii, p. 21-25, 2013.

MILITÃO, A. N. **Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena**. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–17, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938. Acesso em 10 de mar. de 2023.

MONTE, Nietta Lindenberg. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe**: estudo do caso Kaxinawá/Acre. Niterói, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1994a.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516)**, v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018.

OEA. Assembleia Geral da Organização dos Estados Americano. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, 2016a. Disponível em: Acesso em: 22 de abril de 2023.

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. **O Pensamento Decolonial**: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Revista Boletim Historiar, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar., 2021. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456. Acesso em: 14 fev. 2023.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. (Doutorado em Antropologia) – FFLCH, USP, São Paulo.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola TengatuíMarangatú.** Dourados, MS: 2017.

PROJETO POLÍTICO PEGÁGIOCO. **Escola Municipal Indígena Agustinho**. Dourados, MS: 2017.

PROJETO POLÍTICO PEGÁGIOCO. **Escola Municipal Indígena Araporã**. Dourados, MS: 2017.

PROJETO POLÍTICO PEGÁGIOCO. **Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard**. Dourados, MS: 2017.

PROJETO POLÍTICO PEGÁGIOCO. **Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro**. Dourados, MS: 2017.

PROJETO POLÍTICO PEGÁGIOCO. **Escola Municipal Indígena Ramão Martins**. Dourados, MS: 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Karla de Oliveira. **Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular?** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730. Acesso em: 25 de maio de 2022.

SANTOS, Karla de Oliveira. **Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular?** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730. Acesso em 15 maio 2022. Acesso 28 de agosto de 2022.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira De História & Amp*; Ciências Sociais, 1*(1). Recuperado de https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 12 de maio 2023.

SAUL, A.; GARCIA, A. Apresentação do dossiê temático: Aqui já tem currículo: produções e experiências educativas pelo direito à diferença e a justiça social e cognitiva. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1184-1192, out./dez.2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: jun. 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC?**.In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.), Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico].Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p.15-38.

SILVA, Renan. **Aprenda um pouco sobre a Educação Indígena nos dias de hoje**. Maxi Educa, Tupã/SP, 17 abril de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Aguilera de. Tenondê porãrã: **Sabedoria Indígena Para a Boa Educação das Crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)-MS**. Dourados, 2021. 131 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados.** Dourados, 2013. 215 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

TROQUEZ, M. C. C. **Currículo e materiais didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.9, n.25, p.208-221,2019.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Campo Grande: Tese (Doutorado em Educação), UFMS, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. 189 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006**.**

TROQUEZ, M. C. C.; VIEGAS, E. R. dos S. **A BNCC nas Escolas Indígenas do Município de Dourados-MS**. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021, DOURADOS. 40ª Reunião Nacional da ANPEd Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo. Rio de Janeiro: Anped, 2021. v. 40. p. 1-5.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. **(Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade**. **Educação Unisinos,** [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-18, 15 jul. 2020. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.15. Acesso 28 de agosto de 2022.

UNESCO (2020). **A UNESCO lança consultas em todo o mundo sobre a elaboração do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas** (IDIL 2022-2032). https://pt.UNESCO.org/news/ faca-parte-do-planejamento-estratégico.

UNESCO (2020). **Resolução adotada pela Assembleia Geral em 18 de dezembro** 2019, A/RES/74/135. https://undocs.org/en/A/RES/74/135.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Creacióndel sistema mundial moderno. Un mundo jamás imaginado**, p. 1-8, 1992.

(UNILASALLE), J. A. S. M.; (UNILASALLE), H. L. F.; (UNILASALLE), G. F. da S. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. p.593–614, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2019v16n2.44085. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085. Acesso em: 4 junho 2023.
_____. Proyecto Político, Quito: CONAIE, 1997.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonizacióndel estado y delconocimiento.Edicionesdel Signo**, 2006.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Eds.). **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2002a.