



SEÇÃO: ARTIGOS

Cultura escolar indígena e BNCC: territórios discursivos da política educativa no Brasil

Cultura Escolar Indígena y BNCC: territorios discursivos de la Política Educativa en Brasil

Indigenous School Culture and BNCC: discursive territories of Educational Policy in Brazil

Sirlete Maria Bitencurt Frigheto¹

orcid.org/0000-0001-7274-1287
sirletemaria04@gmail.com

Joacir Marques Costa¹

orcid.org/0000-0002-6099-7186
costa.joacir@ufsm.br

Carlos Edmilson Avila de Lima¹

orcid.org/0009-0000-0135-364X
carlosufsm58@gmail.com

Recebido em: 04 ago. 2023.

Aprovado em: 31 out. 2023.

Publicado em: 21 dez. 2023.

Resumo : Na contemporaneidade, a discussão em torno da educação escolar indígena torna-se um desafio e uma luta que não podem ser negligenciados. Com isso, este texto parte da problemática: quais discursos são produzidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca da educação escolar indígena, considerando a prerrogativa do direito à educação e o reconhecimento dessa cultura? Objetiva-se, assim, compreender as relações entre a educação escolar indígena e a BNCC na perspectiva do direito à educação e do reconhecimento da cultura. Para tanto, a materialidade discursiva foi produzida com base na política educacional e nas experiências em contexto escolar indígena, tendo na análise do campo discursivo a base epistemológica. A educação formal nesse contexto é uma conquista, de modo que a produção curricular pode reconhecer diferenças culturais e linguísticas de um povo.

Palavras-chave: BNCC; Educação escolar indígena; Política educacional.

Resumen: En la contemporaneidad, la discusión en torno a la educación escolar indígena se convierte en un desafío y una lucha que no puede ser negligenciada. Con eso, este texto parte del problema: ¿qué discursos se producen en la BNCC sobre la educación escolar indígena, considerando la prerrogativa del derecho a la educación y el reconocimiento de la cultura indígena? Así, el objetivo es comprender la relación entre la educación escolar indígena y la BNCC desde la perspectiva del derecho a la educación y al reconocimiento de la cultura. Por lo tanto, la materialidad discursiva se produjo a partir de la política educativa y las experiencias en un contexto escolar indígena, teniendo como base epistemológica el análisis del campo discursivo. La educación formal en el contexto indígena es un logro, por lo que la producción curricular puede reconocer las diferencias culturales y lingüísticas de un pueblo.

Palabras clave: BNCC; Educación escolar indígena; Política educativa.

Abstract: In contemporary times, the discussion around indigenous school education becomes a challenge and a struggle that cannot be neglected. With this, this text starts from the problem: what discourses are produced in the BNCC about indigenous school education, considering the prerogative of the right to education and the recognition of indigenous culture? Thus, the objective is to understand the relationships between indigenous school education and the BNCC from the perspective of the right to education and the recognition of culture. To this end, the discursive materiality was produced based on educational policy and experiences in the indigenous school context, with the analysis of the discursive field as the epistemological basis. Formal education in the indigenous context is an achievement, so that curricular production can recognize cultural and linguistic differences of a people.

Keywords: BNCC; Indigenous school education; Educational policy.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ xUniversidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

1 CONTEXTO INTRODUTÓRIO

A discussão em torno da educação escolar indígena, neste momento histórico no Brasil, torna-se um desafio e uma luta, já que essa disputa do "marco temporal" prevê que indígenas somente poderiam reivindicar a demarcação de terras já ocupadas por eles antes da Constituição de 1988. Paralelamente à discussão em torno da aprovação do "marco temporal", tramita, na Câmara de Deputados, o Projeto de Lei n. 490/2007. Esse projeto, além de fortalecer a tese central relativa à demarcação das terras, pode proibir a ampliação de reservas indígenas, submeter esses territórios habitados à exploração energética, hídrica, mineração, garimpo e ampliar ainda mais embates entre ruralistas e povos originários, entre outros aspectos.

Nesse sentido, compreende-se que os territórios indígenas são importantes e necessários à re/produção cultural e física de seus povos, de modo a preservar suas expressões culturais, seus conhecimentos, seus modos de vida, enriquecendo cada vez mais o patrimônio cultural do Brasil. Aqui, entende-se que há a necessidade de se fazer ressalvas a uma educação formal que adentra aldeias indígenas, muitas vezes, fundamentadas na "cultura do homem branco", mas também do quanto ela pode ser instrumento de luta e reivindicação de direitos, trazendo à tona questões tão urgentes.

Nas últimas décadas, os estudos sobre educação escolar indígena têm se ampliado, principalmente depois da Constituição de 1988, devido à expansão dos direitos educacionais indígenas que garantem a essas comunidades uma educação diferenciada, intercultural e bilingue. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994, são o primeiro documento orientador a seguir as determinações do Plano Nacional de Educação para Todos, de 1993.

Nessa conjuntura dos anos 1990, com novos paradigmas e políticas públicas, possibilitou-se às comunidades indígenas a construção de uma série de escolas nas aldeias, buscando realizar uma educação escolar que contemplates os interesses e as necessidades desse grupo. A

educação escolar sempre ocupou lugar significativo junto às políticas nacionais, já que ela é um meio para fortalecer interesses políticos e econômicos das classes dominantes. Evidenciando esse caminho, na sociedade brasileira, a partir da década de 1930, com o início da industrialização e a necessidade de um novo perfil de trabalhador, as políticas educacionais começam a sofrer transformações com o objetivo de sanar esses anseios. Assim, aos poucos, as comunidades indígenas são "convidadas" a fazer parte desse processo de escolarização. Nesse viés de estudo, questiona-se: tais políticas educativas conseguem subsidiar a educação escolar indígena?

Com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, muitas comunidades começaram a re/pensar a organização dos processos de ensino, de aprendizagem e da formação de professores indígenas para atuar nessas escolas, esperando que elas cumprissem seus papéis de revitalização da língua, da cultura, dos valores e das crenças. Porém, essa formação está longe de conquistar o caminho desejado em todo o país, visto que em apenas alguns estados brasileiros essa política começou a se concretizar.

Com a aprovação da BNCC, em 2018, iniciam-se novos questionamentos: o que a BNCC aborda acerca da educação escolar indígena e como ela pode auxiliar no processo de revitalização da língua materna, da cultura, dos valores e das crenças, valorizando o bilinguismo e o interculturalismo? De que modo é possível construir um currículo escolar indígena? A BNCC é um documento norteador, abrangente e aberto, servindo como referência para as comunidades pensarem, juntamente com os sábios e as lideranças, a construção de um currículo próprio que valorize as diferenças e necessidades de cada grupo.

As inquietudes do século XXI não permitem conceber o currículo de uma forma inocente (SILVA, 2017), já que esse é um lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, texto, discurso, configurando-se como documento de identidade. Portanto, se faz importante a participação da co-

comunidade indígena na organização e construção dessa proposta, uma vez que ela não se restringe a preceitos externos, mas subsidia seus próprios processos de produção de identidade escolar.

Esse processo de transformação está sendo vivenciado pela comunidade indígena Guarani, na aldeia Guaviraty Porã, de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri. Nesse contexto, professores(as) indígenas e não indígenas, estudantes, pais, conselho escolar, lideranças indígenas e comunidade em geral, estão unidos em prol de um objetivo comum: a busca por construir uma escola que represente os interesses daquela comunidade.

Nessa conjuntura, este artigo parte da problemática: quais discursos são produzidos na BNCC acerca da educação escolar indígena, considerando a prerrogativa do direito à educação e o reconhecimento dessa cultura? Portanto, o objetivo deste artigo é compreender as relações entre a educação escolar indígena e a BNCC na perspectiva do direito à educação e do reconhecimento dessa cultura.

Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico e do campo do discurso, imbricado às experiências do trabalho pedagógico e da gestão na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri. Para isso, este trabalho epistemológico de análise compreende que qualquer evento discursivo é, simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Logo, compreende-se que tal análise crítica dos discursos possibilita colocar em relevo algumas pistas do campo social, uma vez que, conforme Fairclough (2001, p. 127), "a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem". Segundo esse mesmo autor (2001, p. 128), "[...] a mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes, mesclas de estilos formais e informais, vocábulos técnicos e não técnicos", o

que subsidia epistemologicamente a trama de algumas análises parciais.

Assim, organizou-se estes escritos em: 1 – Políticas educativas e educação escolar indígena — cultura, bilinguismo e peculiaridades, em que se almejou realizar um estudo das políticas educativas brasileiras que envolvem questões educacionais indígenas e seus interesses sociais. 2 – Discussões da BNCC como desdobramento das políticas educativas em contexto histórico no Brasil, no qual se discute a BNCC e as questões sobre organização curricular para uma educação escolar indígena de qualidade. 2.1 – Os discursos da BNCC acerca da modalidade da educação escolar indígena e suas relações com referencial de educação escolar indígena, no contexto da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri e seu projeto político. E, por fim, considerações finais, demarcando o fechamento do texto e seus objetivos.

2 POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CULTURA, BILINGUISMO E PECULIARIDADES

A organização do sistema educacional no Brasil retrata as condições políticas, sociais e econômicas da história de cada estado do país. Não se pode discutir educação e ensino sem fazer referência à economia, à política e à sociedade, pois entende-se que elas são basilares para compreender a organização da educação nacional. Pode-se dizer que as formas organizacionais da sociedade, as culturas e seus valores de bem-estar social e econômico, tais como os empregos, a forma administrativa da sociedade, os sistemas de financiamento, as formas de gestão pública, que têm sofrido mudanças genéricas, fazem parte de um processo de transformação social que busca mudanças por vários fatores sociais, políticos e econômicos.

Na década de 1930, o perfil da sociedade brasileira passou por transformações políticas, econômicas e sociais significativas, exigindo uma organização legislativa à educação em atendimento às novas demandas. Com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York e a crise do café,

o Brasil encaminhou-se para o desenvolvimento industrial urbano e, conseqüentemente, a educação ganhou maior importância.

Nesse período, foram efetuadas ações governamentais para organização da educação escolar tendo no capitalismo a grande alavanca para a educação, pois para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho se faziam necessárias algumas condições mínimas de escolarização e qualificação profissional. Nesse momento, o Estado investe especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade de ensino comercial, deixando em segundo plano o ensino primário e a formação de professores.

A Constituição Federal de 1934 mostrou-se um importante documento para a construção de uma educação de qualidade no país, garantindo a gratuidade da educação para todos em idade escolar. Prevvia-se uma educação laica, porém, os católicos conservadores conseguiram acrescentar à Constituição a disciplina de Ensino Religioso. Criou-se, então, concurso público para o magistério, fixaram-se percentuais mínimos para a educação, o Estado tornou-se o órgão fiscalizador e regulador das instituições públicas e particulares. O Estado também passa a ter o controle e promoção da educação pública.

No início da década de 1940, foram criadas leis orgânicas do ensino, assim denominadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, junto a um sistema paralelo de ensino secundário para preparar a mão de obra das empresas, pois as escolas não ofereciam infraestrutura adequada para receber esses cursos profissionalizantes. Assim, cria-se o sistema "S", Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para qualificar a mão de obra, demanda exigida por empresas e comércio.

Esse sistema aspirava dar conta da demanda econômica que fortalecia o desenvolvimento industrial brasileiro. A partir daí, iniciaram-se uma série de discussões que levaram a propor uma reforma geral da educação no Brasil, concretizada na lei n. 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Ela tinha por objetivo uma educação popular que visava à alfabetização

em massa, à redução da marginalidade e a uma melhor compreensão política.

A educação foi intensamente fortalecida por sindicatos, grupos sociais, reformas, entre outros. Todavia, o momento democrático vira um duro golpe feito pelos militares da época, que provocou o fortalecimento do governo imposto ao país, provocando um rigoroso controle da economia, da política e da censura, que levou a um novo modelo organizacional da política educacional no país.

A propósito, nesse cenário, a Lei de Reforma n. 5.692/1971 impõe-se, incorporando uma forte tendência tecnicista ao ensino, buscando a eficiência e a produtividade junto ao mercado de trabalho, em que o ensino deveria estar adaptado à mentalidade empresarial tecnocrática, sobrepondo-se a uma perspectiva "mais" pedagógica e democrática. Com a luta pela redemocratização do Brasil nos anos 1980, os povos indígenas, por meio de suas lideranças e organizações, buscaram se mobilizar com o apoio das organizações não governamentais (ONGs), igrejas, sociedade civil e entidades científicas para garantir o reconhecimento de seus direitos. Nesse contexto, uma história da educação escolar indígena no Brasil é identificada por Mariana Kawall Ferreira, tendo destaque um diagnóstico que resume a história dessa modalidade em quatro fases:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

A educação escolar indígena no Brasil foi marcada pela Constituição Federal de 1988, a partir da qual os povos indígenas conquistaram o reconhecimento de suas formas de organização social, suas línguas, crenças e tradições, garan-

tindo o uso das línguas maternas e processos de aprendizagens diferenciados. No seu texto:

Art. 210 – 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.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 – Define como dever do Estado a proteção às manifestações culturais indígenas (BRASIL, 1988, *online*).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, assegura definitivamente o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, de preservar sua cultura em relação aos valores e modo de vida com características próprias de cada povo nativo, garantindo a sobrevivência étnica e o resgate acumulado durante séculos a esses povos. Também responsabiliza os estados e municípios pela educação indígena, financiada pela União. A esse respeito, Silveira e Silveira (2012, p. 33) assinalam que:

[...] a lei também assegura a autonomia das escolas, em seus aspectos pedagógicos e administrativos, no uso dos recursos financeiros públicos para manutenção do funcionamento das escolas, garantindo plena participação dos povos indígenas. Enfatiza o fortalecimento e a ampliação das linhas de financiamento existentes no ministério da educação, propondo adaptações aos programas já existentes. Prevê a implantação das diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares que servirão como base para elaboração dos projetos pedagógicos das escolas indígenas brasileiras. Estabelece que as secretarias estaduais e municipais de educação criem setores responsáveis pela educação indígena, e determina a implementação de cursos de educação profissionalizantes nas terras indígenas agrárias, com o objetivo de fomentar a autossustentação dos povos indígenas. A LDBN também salienta a importância de promover a correta e ampla informação para a população brasileira em geral, sobre as culturas indígenas, como mecanismo de combate à intolerância e ao preconceito.

A educação escolar indígena garante a todas as etnias uma ampla autonomia para elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com liberdade para desenvolver e avaliar os conteúdos a serem ministrados em suas escolas. A LDB

institucionalizou o dever do Estado de oferecer uma educação escolar intercultural e bilíngue a todas as comunidades indígenas.

Entrementes, tão logo houve a inserção das unidades escolares indígenas no sistema educacional, elaborou-se, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento foi construído com a participação de representantes das mais diversas comunidades indígenas do país, apresentando princípios gerais de ensino para várias áreas do conhecimento: línguas, história, matemática, geografia, ciências, artes e educação física. Mediante o RCNEI, as escolas devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues/multilíngues, específicas e diferenciadas.

O RCNEI estrutura-se em duas partes: a primeira parte do documento refere-se ao histórico da educação escolar indígena no Brasil e aos direitos indígenas, fundamentos gerais da educação escolar indígena; a segunda parte trata das orientações pedagógicas para organização curricular. Ali, são apresentadas as discussões sobre a construção do currículo, listando como temáticas: terra e conservação da biodiversidade; autossustentação; direitos; lutas e movimentos; ética; pluralidade cultural; saúde e educação.

Para a construção de uma escola diferenciada e autônoma, que atenda aos interesses de cada comunidade indígena, faz-se necessário que sua cultura seja considerada. Escola e comunidade precisam estar em sintonia, uma vez que seus objetivos possam ser compartilhados a partir de processos de gestão adequados às suas especificidades socioculturais, assim como a importância da autonomia das escolas indígenas para os programas de formação de magistério indígena, pois serão os responsáveis pela construção de uma escola indígena que deverá ser bilíngue, intercultural, diferenciada e autônoma, atendendo as necessidades de cada povo conforme sua ancestralidade.

O processo de produção curricular de uma pedagogia indígena torna-se mais complexo devido a fatores internos e externos oriundos de uma diferenciação cultural. Por certo, um currículo prescrito pode ser edificado considerando

a cultura, a língua e as crenças associadas às diretrizes mínimas exigidas, unindo saberes e culturas indígenas aos conhecimentos científicos. Um exemplo disso é a alfabetização em língua portuguesa ministrada por professores não indígenas numa comunidade falante nativa: como repensá-la? Quais suas funções nessa comunidade? Como e em que momento a língua nativa articula-se à língua portuguesa num processo bilíngue?

Deveras, o objetivo do bilinguismo em uma comunidade indígena é oportunizar aos estudantes a inserção na língua e na cultura, seja majoritária ou nativa, oral ou escrita, como podemos observar em Silveira e Silveira (2012, p. 74) citados por Silva (2005, p. 795):

[...] também é signo normativo no sentido de complementaridade, valendo dizer que não se pode ministrar ensino fundamental exclusivamente em língua indígena. Complementa dizendo que diversidade não há de limitar-se à introdução do ensino da língua materna, mas também a processos próprios de aprendizagens, para não se impor aos índios nosso modo de ser, nossa forma de estar no mundo. Isso tem a ver com as diferenças culturais que têm de ser respeitadas, para não se regressar ao modelo da escola catequética que prevaleceu no sistema jesuítico.

A oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, citado no art. 78 da LDB, garante e assegura a especificidade do modelo de educação com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir ao índio, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996, *online*).

Quando se aborda a noção de interculturalidade, pode-se pensar em contatos entre culturas. A questão escolar indígena gera preocupação quanto à organização e à viabilidade desse processo, em que a cultura se relaciona com os próprios povos indígenas e os não indígenas. Conhecer e respeitar os valores culturais de diferentes povos significa contribuir para o fortalecimento e valorização desses grupos.

Cada etnia tem práticas e culturas diferentes, as quais devem ser respeitadas para que não sejam enfraquecidas, pois o desconhecimento pela sociedade não indígena desses costumes e crenças pode acarretar um olhar equivocado, muitas vezes desrespeitoso e preconceituoso frente a esses grupos étnicos. A escola passa a reivindicar espaços de construção, de relações baseadas na interculturalidade, promovendo, assim, uma democratização das relações sociais em um país marcado pela diversidade sociocultural (LUCIANO, 2011).

Na perspectiva de Repetto (2019), a interculturalidade na América Latina associa-se aos povos indígenas, uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização europeia. Com isso, não se pode reduzir a interculturalidade ao mero diálogo entre culturas, e, sim, um discurso acalorado entre as relações socioculturais emergentes na conjuntura de dominação e aculturação colonial.

3 A BNCC COMO DESDOBRAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

Indubitavelmente, a sociedade está em constante movimento de produção de políticas educativas e compreensão/análise de seus efeitos. O recorte da política "BNCC" aqui realizado justifica-se pela ênfase na discussão dessa na última meia década, ao passo que tanto organizações/associações educacionais quanto instituições educativas têm realizado ponderações sobre suas diretrizes. Tem-se a BNCC como um documento de caráter normativo que serve de referência para a elaboração de currículos das escolas de Educação Básica no país. Por conseguinte, a BNCC tem por objetivo regulamentar quais são os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos nas instituições, tanto públicas quanto particulares, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para, assim, garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes com um discurso de igualdade e de equidade.

A BNCC, ao definir quais serão as aprendiza-

gens a serem desenvolvidas por meio das habilidades e competências, busca um direcionamento do que será ensinado na sala de aula, diminuindo a discrepância dos conteúdos ensinados nas escolas do Brasil. Espera-se, assim, reduzir as desigualdades entre os níveis de aprendizado dos estudantes. Para isso, cabe às instituições organizar um currículo em sintonia com a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular constitui-se num instrumento de gestão pedagógica com vistas a orientar a elaboração do currículo nas escolas brasileiras de nível básico. Prevista pelo Art. 210 da Constituição Federal (1988), a BNCC tem sua legitimidade assegurada pelos textos legais direcionados especificamente à educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Art. 26, 1996, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2009); Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Resultado de um processo iniciado em 2015, a BNCC envolve em sua construção atores de diversos âmbitos do meio educacional, incluindo as comissões ordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o fim específico de elaborá-la — com as contribuições oriundas das discussões, debates e consultas públicas promovidos com a participação das secretarias ou departamentos de educação estaduais e municipais, a comunidade escolar (gestores, professores, pais ou responsáveis por estudantes — e a sociedade como um todo (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 36).

A elaboração do currículo, preferencialmente de forma colaborativa, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais, alunos, Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar), por meio de uma gestão democrática, é um dos principais desafios da escola atual, e, na escola indígena, pode-se dizer que ganha outras proporções. Isso também é desejado para a estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, as escolas terão como desafio a construção de um currículo que contemple não apenas as aprendizagens apontadas como essenciais, mas, também, que trabalhe aspectos relevantes do contexto em que o estudante está inserido e suas reais necessidades, como é o caso da escola indígena, que busca preservar as línguas e as culturas no espaço escolar.

As comunidades indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária,

conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia desse direito aos povos indígenas.

3.1 Os discursos da BNCC e suas relações no contexto da escola Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri

Atualmente, como documento de referência para a produção de currículos dos sistemas de ensino no Brasil, a BNCC tem a intenção de definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que podem ser desenvolvidas pelos estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O desenvolvimento integral do aluno destacado pela BNCC traz a real importância de não se trabalhar apenas as dimensões cognitivas, mas, também, criar estratégias didático-metodológicas que possibilitem o desenvolvimento das competências socioemocionais. Dentre essas competências, respeitar e promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, o posicionamento ético, os cuidados com a saúde física e emocional (e a capacidade de lidar com elas), a autocrítica, a valorização das diversidades do indivíduo e dos grupos sociais, seus saberes e identidades sem preconceito de qualquer natureza, ser autônomo, responsável, flexível, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, as instituições escolares são imbuídas de responsabilidades para a formação do aluno, a fim de que ele se torne apto a encarar desafios por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que o tornem sujeito: criativo, crítico, colaborativo, comunicativo e resiliente. Cabe ao professor a função de mediador que, em sala de aula, irá propor aos alunos meios para o desenvolvimento de competências

e habilidades a serem contempladas de acordo com o que é proposto pela BNCC.

A propósito, a BNCC configura-se como um importante instrumento de gestão do currículo e planejamento levando em conta a importância de um passado não distante em que se lutou muito para garantir direitos à educação escolar dos povos indígenas. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores indígenas, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro.

Hoje, não se discute se os indígenas têm, ou não, que ter escola, mas, sim, que tipo de escola, sob que condições. Para tanto, no que diz respeito a uma educação escolar indígena diferenciada, tem-se amparo em preceitos legais, tais como:

a) A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, define, dentre outras questões relevantes, que a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas pela manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, *online*).

Em seu artigo 7º, essa resolução (BRASIL, 2012, *online*) define que "os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena". Da mesma forma, a Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem-viver de cada comunidade, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

O bem-viver nem sempre traz a felicidade das pessoas, pois ele desenvolve a melhoria da economia. Bem-viver é quando se desenvolve, melhora-se, implementa-se alguma coisa na vida das pessoas, tornando-a melhor. Significa que as inovações são para o bem de todos. A educação escolar indígena deve ser um bem-viver para cada comunidade; que todos possam viver bem

e aprender o que é de importância para essa comunidade nativa. Além dos conteúdos básicos citados pela BNCC, também se preocupam com a educação ambiental que deve estar aliada com a sociedade e com o projeto de bem-viver.

Em seu art. 15, a Resolução n. 5/2012 detalha que na organização curricular das escolas indígenas devem ser observados, dentre outros critérios, o reconhecimento dessas escolas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; e de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à BNCC quanto à parte diversificada. Com isso, compreende-se a necessidade de garantir a inclusão de saberes e de práticas culturais produzidas pelas comunidades indígenas, tais como: línguas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas e às práticas desportivas.

b) A Resolução CNE/CP nº 2/2017 estabelece, em seu artigo 8º, que "as escolas indígenas e quilombolas terão no núcleo comum curricular, suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC".

Sendo a língua indígena obrigatória nas escolas indígenas, toda a forma de aprender e ensinar deve ser didaticamente voltada para cada povo indígena, deve-se ensinar **na** língua indígena e não à língua indígena, contemplada na BNCC.

c) A Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd) nº 345/2018 institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), parte normativa da educação escolar indígena, para dizer sobre destaca-se:

Art. 7º – Os currículos, coerentes com o PPP da instituição ou rede de ensino, devem, ser respeitada sua autonomia e legislação vigente, adequar as proposições da BNCC e do RCG à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes.

§ 1º Na adequação ou elaboração do currículo da escola deve-se incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como [...] diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no

respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

§ 2º Os currículos escolares, construídos com base nos PPPs, das escolas do campo, indígenas, quilombolas, de assentamentos e das ilhas devem incorporar conhecimentos relativos às suas culturas, em conformidade com as normas específicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Sistema de Ensino, a exemplo das línguas, saberes e pedagogias das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2017; RIO GRANDE DO SUL, 2018, *online*).

De mais a mais, a produção desse currículo diversificado e entrecruzado por inúmeras temáticas não se restringe apenas às escolas indígenas. Por certo, escolas indígenas e não indígenas poderão trabalhar a temática da cultura indígena, quilombola, africana, afro-brasileira etc., para, desse modo, reconhecer a pluralidade que constitui a sociedade, respeitando as diferentes manifestações culturais.

d) Na Resolução 345/2018, que implementa o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) sublinha em seu art. 3º, § 2º, como sendo obrigatório a todos os estabelecimentos de ensino integrantes do território estadual, para adequação ou elaboração de suas propostas pedagógicas e dos currículos das unidades escolares, sendo, a partir de sua autonomia, possível adotar formas de organização e progressão que julgarem necessárias.

§ 2º Os currículos das unidades escolares, fundamentados nos respectivos PPPs e detalhados nos Planos de Estudo, devem ser adequados ou elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitadas as normas do respectivo sistema de ensino. (CEED, 2018, *online*)

d) Na conjuntura da BNCC, ao definir as competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013, *online*).

A referência mais direta na BNCC à educação escolar indígena encontra-se na parte diversificada, quanto à obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Sob esse aspecto, a obrigatoriedade do ensino da temática sobre a "História e Cultura Afro-Brasileira" encontra-se na LDB de 1996, alterada pela lei n. 10.639 de 2003, sendo mais uma vez regulamentada pela lei n. 11.645/2008, que incluiu "História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena".

Assim, tais temas devem ser abordados em todas as etapas da Educação Básica como modo de reconhecer o contexto histórico de formação do povo brasileiro. Ademais, mediante tópicos como território, saúde e educação, propostos pela BNCC, é possível reorganizar conteúdos que venham a instigar o educando a ressignificar a escola e sua concepção de mundo.

Para tanto, compreende-se que a cultura escolar indígena pode ser realizada de forma que contemple seus direitos e deveres perante a sociedade e, principalmente, o que é dever da escola para compor seu PPP e Plano Curricular dos povos originários. A Educação Intercultural Bilingue (EIB) questiona a forma como se constrói e se impõe o chamado conhecimento científico como o único válido para a humanidade. O sujeito, individual ou social, relaciona-se com os demais desde sua diferença por meio de um diálogo intercultural de saberes, para aprender a relativizar as próprias tradições em cada cultura e para questionar sua conservação e transformação, processos naturais e necessários em toda cultura humana.

Decerto, com os estudos da BNCC, vem-se buscando organizar um currículo da Escola Estadual Indígena Ensino Fundamental Yvyra'ijá Tenondé Verá Miri, da aldeia *Guaviraty* Porã, de Santa Maria, RS, Brasil, contexto imerso em inúmeros desafios a serem superados. Nessa comunidade escolar, como na maioria das comunidades guaranis do estado do Rio Grande do Sul, os docentes indígenas não têm formação acadêmica. Os(as) docentes não indígenas apresentam um conhecimento restrito da cultura guarani para auxiliar na construção desse currículo bilíngue/multilíngue e intercultural, sendo preciso outros processos de gestão para dar conta dessas lacunas, muitas vezes, necessitando da voz dos mais velhos da aldeia que, aos poucos, vão expondo sua cultura, por exemplo. A realização de rodas de conversas com as lideranças e professores indígenas possibilitou que se pensasse na construção de um currículo a ser desenvolvido na/com a escola. A preocupação com o conhecimento escolar das crianças é pertinente à comunidade indígena e

aos professores não indígenas que trabalham na escola.

Na escola, são atendidas crianças da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e estudantes da educação de jovens e adultos (EJA). Em todas as etapas e modalidades, os alunos têm aulas regulares de gramática guarani (língua guarani), valores guaranis e artes guaranis, trabalhadas em língua guarani, pois os conteúdos referentes a cada um desses componentes são ministrados por professores guaranis, buscando, dessa maneira, revitalizar e fortalecer a língua e os costumes do povo guarani na prática escolar.

A educação escolar indígena fundamenta-se em princípios de afirmação étnica, linguística e cultural das sociedades indígenas na luta pela defesa da autonomia, das terras indígenas, sua estrutura social, práticas religiosas e econômicas. Assim, objetiva-se que métodos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo possam ser respeitados e valorizados.

Na educação infantil, as atividades são desenvolvidas pelos professores indígenas e não indígenas, buscando promover as habilidades adequadas para sua idade, contemplando os ensinamentos guaranis e os não indígenas, respeitando todas as fases do desenvolvimento infantil. As aulas são ministradas na língua materna e na língua portuguesa, considerando que a maioria das crianças chega à escola sem falar português.

Nos anos iniciais, os *kyringue* (crianças) são alfabetizados na língua portuguesa e na língua materna. A leitura e a escrita tornam-se um desafio, pois os alfabetos das duas línguas são diferentes tanto na escrita quanto na fonética. Por esse motivo, há necessidade da biociência desempenhada pelo professor guarani, em que dois professores são responsáveis pela turma: um, trabalha a língua portuguesa, e outro, a língua guarani, para que as crianças consigam se alfabetizar nos dois idiomas, concomitantemente.

Já no contexto dos anos finais, os professores guaranis atuam nas disciplinas de Língua Guarani, Valores Guaranis e Artes Guaranis. Essa disposição organizacional é de suma importância para organizarmos um currículo para a escola com o apoio da comunidade e em consonância com

a BNCC.

Nesse sentido, o ensino fundamental na escola indígena deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito de igualdade. Aos estudantes indígenas, devem ser garantidas condições de bem-viver em sua comunidade, aliando conhecimentos científicos, tradicionais e práticas culturais próprias. As práticas educativas e as práticas de cuidar são indissociáveis, visando ao pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos da vida. Essas exceções devem estar claras no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem seu papel sociocultural, 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 conhecer e construir conhecimentos escolares, constituindo partes importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidade. Esse currículo pode (talvez, deva) ser construído com a participação de toda a comunidade para que ele faça sentido para esse grupo.

O Projeto Político Pedagógico pode representar a explosão de autonomia e de identidade da comunidade em que se insere. Tal projeto é uma referência de garantia para uma educação diferenciada, devendo apresentar os princípios e os objetivos da educação escolar indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações da comunidade indígena em relação à educação escolar. Valoriza-se, assim, os saberes, a oralidade e a história da comunidade, possibilitando seu diálogo com outros saberes e sociedades.

4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Talvez os processos de escolarização formal nas aldeias estejam nesse movimento híbrido

entre a sobreposição de uma "cultura do homem branco" e as práticas de resistência/produção/reconhecimento das diferentes manifestações culturais dos povos originários. Esse espaço híbrido talvez seja extremamente necessário e potente, uma vez que já não se limita unicamente em polos positivos ou negativos de força, mas na capacidade de construir uma escola indígena que dialogue com as diferenças.

Por certo, a educação formal no contexto da aldeia é uma conquista, e, mais, é um território de disputas, de reconhecimento e de preservação de culturas e de línguas de um povo. Com isso, objetiva-se uma produção curricular que valorize essas diferenças culturais e linguísticas, envolvendo diversos atores e atrizes sociais da comunidade, como os *karai* (sábios da aldeia).

Compreende-se que esse currículo, para além de um documento prescrito, adquire uma dimensão discursiva que produz identidades e subjetividades. Os dizeres de interculturalidade e multiculturalidade ainda precisam ser reelaborados e não limitados exclusivamente à "mistura" de diferentes culturas ou, muitas vezes, à sobreposição de uma sobre a outra. Faz-se importantes tais discussões para que os embates, os acordos, as disputas e as alianças sejam produzidas sem anular uma ou outra cultura, sem anular uma ou outra manifestação da diferença.

Esse território educativo da escola pode ser um espaço de construção da democracia e de processos interculturais os quais garantem à comunidade indígena a prática de sua língua, crenças e costumes, tornando-se uma escola singular e plural ao mesmo tempo. No Projeto Político Pedagógico da escola, deve estar expressa sua autonomia na construção do currículo e de práticas pedagógicas que valorizem a construção de uma escola diferenciada, específica, bilingue e intercultural, para que o processo de escolarização indígena não seja um "faz de contas" e uma ocidentalização cultural.

De mais a mais, a política educacional BNCC configura-se ampla e, apesar das críticas, ela permite espaços de criação de currículos diferenciados que contemplem as diversidades

e interesses dos ensinamentos ancestrais das comunidades indígenas. Certamente, os "fazer pedagógicos", em contexto da escola, não podem ser recriados somente a partir de normativas como a BNCC, mas que esses sejam recriados e revisados ao passo das atividades letivas.

A BNCC é um dos documentos legais que impulsionam a escola a pensar suas práticas e não deve ser tomada como regra, mas como uma política educacional que permite possibilidades de fortalecimento dos saberes, culturas, crenças e valores das comunidades indígenas. Um território educativo formal pode ter sentido para essas comunidades, sendo um espaço em que lutas e conquistas possam ser construídas. Entretanto, há (e sempre haverá) muitos percursos a desenvolver para que a escola indígena faça sentido para seu povo. Para isso, é preciso investir na formação profissional dos professores indígenas e no comprometimento de gestores escolares aliados às comunidades indígenas, além da vontade política de muitos governantes.

Uma escola indígena e não indígena não se faz a partir do entendimento da história e cultura afro-brasileira e indígena única e exclusivamente como temática, em datas específicas. Acredita-se que é no reconhecimento e na manifestação constante de saberes, crenças e conhecimentos que se conseguirá fortalecer a democracia e construir projetos educativos mais participativos, que cooperem com processos de ensino e de aprendizagem significativos, global e localmente. Um verdadeiro currículo escolar indígena deve ser pensado para além de temáticas transversais, visto que expressa a história de um povo, a compreensão e a valorização daquilo que cada um está sendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 10 dez. 2022.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, M. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. (org.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9931>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NAZARENO, E.; ARAUJO, O. C. G. História e diversidade cultural indígena na base nacional comum curricular (2015-2017). *Revista Temporalizações*, Goiás, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporalizacao/article/view/6658>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates*, [s.l.], v. 33, p. 69-88, 2019. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/5986/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018*. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Porto Alegre: CEED, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS_20181219130446/resolucao0345.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, T. T. *Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, E. D.; SILVEIRA, S. A. D. *Direito fundamental à educação indígena*. Curitiba: Juruá, 2012.

Sirlete Maria Bitencourt Frigheto

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Diretora da Escola Estadual Indígena Yvyra'ijã Tenondé Verá Miri. Integrante dos grupos de pesquisa: Rizoma – Políticas, Currículo e Educação/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e GELI/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade).

Joacir Marques da Costa

Professor adjunto na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Educação. Líder do grupo de pesquisa Rizoma – Políticas, Currículo e Educação/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM).

Carlos Edmilson Avila de Lima

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Focus (2022). Graduado em Educação Especial (UFSM). Graduado em Filosofia – Licenciatura pela UFSM (2022). Membro do grupo de pesquisa Rizoma – Políticas, Currículo e Educação/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Compõe a coordenação do Fórum Municipal de Ações em Resposta ao HIV/AIDS, Santa Maria, RS.

Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação (CE)
Departamento de Administração Escolar
Av. Roraima, n. 1000
Camobi, 97105-900
Santa Maria, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.