

ENTRE DILEMAS E POSSIBILIDADES: A BNCC E OS POVOS INDÍGENAS

Dilemmas and Possibilities: the Nationwide Curriculum and the Indigenous Peoples

Ana Paula Marques BEATO-CANATO
Universidade Federal do Paraná
anabeatocanato@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9682-1644>

Rogério BACK
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Paraná
backruz@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1520-5290>

RESUMO: Neste texto, objetivamos problematizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do seguinte questionamento: o que a BNCC representa para os povos indígenas e para a sua educação escolar? Para esboçar uma possível resposta, iniciamos tencionando o cenário e as ideologias (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) que possibilitam a promulgação de um documento de caráter nacional e obrigatório. A partir disso, descrevemos algumas das características da Educação Escolar Indígena e os avanços emergidos aos povos originários a partir da promulgação da Constituição Federal, como o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Logo após, desde a visão de pesquisadoras/es indígenas como Baniwa (2019) e Graúna (2011), elencamos os avanços e a contribuição indígena na versão final da BNCC. Para esse exercício, trouxemos excertos da Base – Ensino Fundamental – que ilustram possibilidades de trabalho com a temática indígena em sala de aula. Ademais, trazemos fragmentos de três Projetos Político-Pedagógicos distintos para ilustrar a transposição da BNCC em outros documentos educacionais. Em nossa percepção, apontamos que algumas políticas (educacionais) trouxeram mudanças importantes, já a BNCC, embora seja um direito de indígenas, pode contribuir para modificações necessárias ou para retrocessos, o que vai depender significativamente de outras políticas linguísticas, de cada instituição e do corpo docente.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Educação Escolar Indígena; Políticas educacionais.

ABSTRACT: In the text, we aim at problematizing the following question concerning the Nationwide Curriculum (Base Nacional Comum Curricular - BNCC): what does the document represent to indigenous peoples and their educational system? Trying to outline a possible answer, we discuss the scenario and ideologies (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) that make reasonable the establishment of a national and mandatory common base. To do so, we describe some of the indigenous education rights assured by law as well as some advances to native peoples that emerged with the promulgation of the Federal Constitution. After that, from the perspective of indigenous researchers (BANIWA, 2019; GRAÚNA, 2011), some achievements and advances to indigenous peoples are highlighted and their participation and contributions to the production of the BNCC are pointed out. Some excerpts from the document are discussed to interpret advances or setbacks in contrast to the Law 11.645/2008. To illustrate the transposition of BNCC to other documents, we analyze excerpts of three Political Pedagogical Projects. Our analysis allows us to affirm that differently from some (educational) politics which bring relevant changes, BNCC does not represent an important step forward to indigenous people. Even considering that it assures the indigenous peoples independence, and it was the first time in history that they were heard in the construction of a document of this magnitude, it is necessary to understand it might represent a setback since its contributions depend significantly on other politics and, specially, on institutions and educators.

KEYWORDS: Nationwide Curriculum; Indigenous education and ethno-racial issues; educational politics.

PALAVRAS INICIAIS

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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7) (grifos nossos).

Optamos por iniciar o artigo trazendo a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ela mesma se apresenta: um documento **normativo** que define o que é **essencial** de ser trabalhado em todo contexto educacional brasileiro. De acordo com o texto, ao elencar os **conteúdos** e sua **progressão**, os **direitos** de aprendizagem estariam assegurados visando à **formação humana integral** e à construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**. Destacamos alguns signos ideológicos (VOLÓCHINOV, [1929] 2017), ou seja, palavras carregadas de sentidos atribuídos socialmente, para refletir o que, conjuntamente, eles nos dizem. A partir disso, nos fazemos diversas questões procurando compreender as ideologias, isto é, os valores sociais (VOLÓCHINOV, [1929] 2017), e interesses que informam a produção e homologação de um documento de caráter mandatório que regula a educação em todo o território nacional. Dentre muitas perguntas que estamos nos fazendo desde que o documento foi promulgado em forma de lei, elencamos a seguinte questão para responder no texto: o que a BNCC representa para os povos indígenas e para a sua educação escolar?

Em uma tentativa de esboçar uma resposta, inicialmente, trazemos informações sobre o contexto que possibilitou que a BNCC fosse promulgada como lei. Em seguida, focamos em questões educacionais referentes aos povos indígenas: a lei 11.645/2008, outros documentos referentes à Educação Escolar Indígena e a participação indígena na construção da BNCC e na conquista da lei como direito, mas não como obrigatoriedade. Por fim, analisamos como a temática indígena aparece no documento e os possíveis espaços para a valorização das línguas, culturas e saberes indígenas em sala de aula, seja ela de escolas indígenas ou não.

Nossas investigações são informadas pelos conceitos de cronotopo e ideologia, do Círculo de Bakhtin, os quais serão definidos adiante, bem como de estudos sobre questões indígenas no que concerne a políticas (linguísticas) e currículo e, especificamente, a BNCC. Buscamos analisar o documento considerando o espaço-tempo em que foi construído e promulgado e visamos estabelecer diálogos com alguns Projetos Político Pedagógicos. Nossas interpretações apontam para algumas conquistas e a necessidade de fortalecimento da formação de professoras/es e da ampliação de corpo docente indígena para que as escolhas sejam realizadas considerando contextos e necessidades.

O CENÁRIO QUE POSSIBILITA A PROMULGAÇÃO DA LEI

Ao nos depararmos com um documento que estabelece o conjunto de aprendizagens a ser desenvolvido ao longo da educação básica em todo o território nacional, nos questionamos quais princípios informam tal orientação. Para iniciar nossas análises, convocamos os conceitos de *cronotopo* e *ideologia* do Círculo de Bakhtin. *Cronotopo* seria a relação espaço-tempo como um processo de formação contínuo e conjunto. Ou seja,

A capacidade de ver o *tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, [1979] 2010, p. 225, grifos do autor).

Nessa perspectiva, para interpretar a BNCC, é necessário reunir diferentes elementos e combiná-los aos valores axiológicos, isto é, sociais e valorativos, que carregam os signos ideológicos presentes na materialidade discursiva, entendendo que

ideologia não é uma formulação da consciência, mas, ao contrário, a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra [...] (VOLOSHINOV, [1929] 2017, p.55).

Quais seriam alguns elementos desse espaço-tempo que nos ajudariam a entender as ideologias que informam a BNCC? Em primeiro lugar, pensamos no contexto de massificação da educação, que permite a construção de quadros comuns de referência internacionais e avaliações em larga escala. Falamos, por exemplo, das avaliações oferecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que

funciona atualmente como uma **espécie de ministro da educação mundial**, alinhando, tanto para o governo como para o setor empresarial, as **políticas de avaliação** - por meio do Pisa - e, indicando quais países estão cumprindo orientações de áreas como educação e economia, **indicando territórios mais atrativos para investimentos privados** (GRABOWSKI, 2019, s.p., grifos nossos).

O autor (GRABOWSKI, 2019) também cita a interferência de fundações, institutos, consultorias brasileiras e prestadoras de serviços pedagógicos, como: Fundação Leman; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Instituto Unibanco; Fundação Itaú Social; Fundação Roberto Marinho; Fundação SM; Itaú BBA, além de instituições por bancos e grupos econômicos, como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); a Comunidade Educativa Cedac e Laboratório de Educação. Há ainda o Movimento pela Base, criado por empresárias/os inspiradas/os em “casos de sucesso” internacionais, como o Common Core (base nacional americana), o grupo se autodefine como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, s.p.).

É importante avaliar as ideologias empresariais que orientam tais fundações e organizações e as razões pelas quais todas apoiam um documento que estabelece conteúdos essenciais para serem trabalhados em todo o território nacional e que deve orientar a construção de Projetos Político-Pedagógicos, a produção de materiais didáticos, as avaliações nacionais e também a construção de currículos de formação de professoras/es. Necessário refletir também porque muitas dessas têm tido protagonismo nas políticas, gestões, avaliações educacionais, remodelações de currículos, formação de professoras/es, oferta de material didático e financiamento da educação.

Segundo Oliveira Sobrinho (2012), padronizações dessa natureza tornaram-se possíveis a partir da revolução técnico-científico-informacional, que impulsionou a globalização nos moldes atuais, em que o Estado age para socorrer o sistema financeiro em detrimento de políticas públicas (entre as quais, a educação) voltadas ao social. Para

o autor, tal forma de gerenciar o mundo produz e reproduz mais desigualdades sociais ao possibilitar que o poder econômico internacional se sobreponha ao político, levando a uma visão economicista dos problemas sociais. Nesse cenário, as reformas sociais têm por objetivo favorecer a plena instituição do mercado (BATISTA, 1994, *apud* OLIVEIRA SOBRINHO, 2012). Quando o mercado entra em crise, as desigualdades se agravam.

A educação, por sua vez, sofre os reflexos de tal crise e de todo o modelo neoliberal em pleno desenvolvimento. Na esteira do fortalecimento do capitalismo transnacional, a massificação, a competição, a responsabilização individual e a privatização da educação fazem parte do projeto, favorecendo a aplicação lucrativa do capital privado. Enquanto a propaganda oficial divulga investimento em educação e reformas para atender as necessidades contemporâneas, vemos a precarização do trabalho docente e a falta de investimento para que seja possível realizar uma educação de qualidade para toda a sociedade.

A pandemia causada pelo Covid-19 escancarou a situação, mas não trouxe mudanças significativas. Em nossa análise, essa situação cria condições para que sejam percebidas as reais razões para a construção de uma base comum, que parece não ser a preocupação com a condição real do sistema educacional, mas sim o alinhamento com ideologias neoliberais, que visam a massificação, padronização e controle (BEATO-CANATO; MARTINEZ; COUTINHO, 2020), bem como a responsabilização do professor pelas mazelas da educação em nosso país.

Tal viés ideológico não é novidade, tanto é que a BNCC era esperada desde que a Lei de Diretrizes e Bases - Lei n.º 9394/1996 - (BRASIL, 1996) foi promulgada, mas é importante salientar que o documento aprovado se distancia das versões anteriores, largamente debatidas. Uma mudança fulcral é a obrigatoriedade de oferta de língua inglesa em todo território nacional, exigência que ofusca a pluralidade linguística constitutiva de nosso país e pode inviabilizar a oferta de outras línguas. A questão indígena também pode sofrer as consequências de uma política dessa natureza.

Outra alteração que tem causado perplexidade é a forma como gênero, raça e interseccionalidades aparecem “sob o termo guarda-chuva ‘diferenças’, com a justificativa de que não foram questões bem aceitas nas audiências (ROCHA; MELO, 2019, p. 211)”. A não nomeação das diferenças pode viabilizar a interrupção de um processo de conscientização e transformação de nossa sociedade que vinha sendo construído desde a publicação da Lei 11.645/2008, a qual exige o trabalho com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Embora a lei continue em vigor, a BNCC pode abrir espaço para que tais conteúdos sejam trabalhados de forma generalizante, reduzindo as

possibilidades de valorização das culturas, histórias e epistemologias dos povos originários e afrodescendentes, contribuindo, conseqüentemente, para a manutenção de certo status quo. A situação impõe cuidados e resistências para que consigamos continuar construindo a compreensão de que o mundo é plural, com diversas cores e formas (ROCHA; MELO, 2019).

Nesse espaço-tempo, outra pergunta fundamental é: quais seriam as possíveis implicações da Base no tangente à Educação Escolar Indígena? Para tentarmos responder a esse questionamento, apontamos, inicialmente, que as instituições escolares indígenas, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, possuem caráter específico, bilíngue e diferenciado, implicando em currículos próprios, a depender dos interesses de cada povo. Assim, fica garantido o ensino na própria língua indígena e assegurada a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Nesta esteira, cada comunidade indígena possui autonomia da gestão escolar e cabe a ela eleger seus modelos de escolas e formular seus próprios currículos, valendo-se sempre das normativas específicas da Educação Escolar Indígena.

Desse modo, por serem regidas por idiossincráticas legislações, a BNCC, ainda que seja uma normativa nacional, não se constitui como um documento obrigatório às instituições escolares indígenas, mas como opção, a qual, de acordo com Baniwa (2019), pode ser interpretada como um avanço na conquista de direitos e não como uma imposição, afinal, aos povos indígenas, foi assegurada a autonomia de gestão e tomada de decisão acerca dos seus modelos educativos. Nas palavras do professor, pesquisador e teórico Gersem José dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa:

O mais importante, portanto, não é se a Reforma do Ensino Médio ou da Base Nacional Comum são boas ou não, se ajudarão ou atrapalharão, mas, o fato de que os povos indígenas estão vigilantes, mobilizados, capacitados e determinados a assumir sua autonomia e protagonismo de vida, contra os quais, não há governo ou proposta de política que resista (BANIWA, 2019, p. 292).

Salientamos a necessidade de vigilância, pois, embora haja autonomia, o espaço-tempo preza por padronizações e torna exclusiva a oferta de língua inglesa como língua estrangeira, além de abrir brechas para o ofuscamento de questões de gênero, raça e interseccionalidades, aspectos que podem influenciar fortemente o processo de formação docente e as definições de prioridades e abordagens em escolas indígenas. As ideologias universalizantes, ou seja, homogeneizantes, podem significar fragilidades na educação escolar indígena bem como no tratamento de questões indígenas em escolas não indígenas.

Feita esta contextualização, partimos para algumas das normativas que regem a Educação Escolar Indígena e a contribuição indígena na elaboração do texto da BNCC.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVÍSSIMO PANORAMA

Com a promulgação da CF em 1988, uma série de direitos foram afirmados aos povos indígenas, dentre eles, a garantia de seus territórios, estando “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s.p.). A partir do disposto na CF, outras normativas passaram a vigorar em prol do caráter bilíngue, específico e diferenciado da Educação Escolar Indígena, tais como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Nosso intuito, neste texto, não é esmiuçar cada uma destas normativas, mas apontar que todas elas versam sobre o direito de indígenas terem uma educação escolar que atenda aos interesses de cada povo em específico. Isso implica instituições escolares diferenciadas; currículos próprios; recursos humanos prioritariamente compostos de pessoas indígenas e da comunidade local; materiais didáticos produzidos por e para estudantes indígenas; calendário escolar que respeite os seus tempos sagrados, etc. Dessa maneira, ressaltamos que os princípios contidos nas leis “dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (BRASIL, 1999, p. 29).

Cabe destacar que estas e outras normativas são conquistas históricas emergidas de constante mobilização, luta e resistência dos povos originários. Assim, ainda que historicamente o processo de escolarização tenha sido responsável por inúmeros apagamentos e servido para catequizar e impor a língua e a cultura do colonizador (SANTOS, 2015) – algo que devemos rechaçar constantemente –, é preciso compreender que a educação escolar é, também, um direito dos povos indígenas (BANIWA, 2019), que precisa ser legitimado e valorizado com uma educação escolar específica, bilíngue e diferenciada (BRASIL, 1994).

Por serem modelos voltados para o respeito às diferenças, as instituições escolares indígenas possuem currículos próprios, que definem a identidade da educação de cada

povo de acordo com seus interesses. Assim, respaldadas pelas legislações supracitadas, estas escolas ofertam no seu componente curricular as línguas indígenas específicas e outras que desejarem, como o espanhol, por exemplo, bem como outras disciplinas das diversas áreas do saber, como a geografia, a matemática, etc.

Dessa forma, ainda que as constantes mudanças no cenário educativo nacional afetem diretamente as escolas públicas e privadas de todo o país, como a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, as escolas indígenas, por lei, por serem mais flexíveis no que diz respeito às normativas, podem – ou não – valer-se do disposto no texto da Base, por exemplo, já que o direito à uma educação escolar específica e diferenciada não está revogado. Dito isso, a partir da próxima seção, trazemos um panorama do que a BNCC representa aos povos indígenas e qual a contribuição desses povos na elaboração do documento.

BNCC E OS POVOS INDÍGENAS

De acordo com Baniwa (2019), não há dados que indiquem a participação de indígenas nos processos de consulta sobre a BNCC ocorridos entre os anos de 2015 e 2016. Já no ano seguinte, no período de análise da Base, com as oitavas no Conselho Nacional de Educação (CNE), alguns/algumas educadores/as e especialistas indígenas e quilombolas participaram e ofereceram importantes contribuições para o documento. Dentre estas contribuições, destacamos àquelas que o pesquisador descreve como fundamentais para que o documento final viesse a atender minimamente às necessidades das comunidades tradicionais. Segundo Baniwa (2019, p. 282):

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.

No caso específico dos povos indígenas, Baniwa (2019) destaca uma outra conquista importante, que seria:

[...] levar para a letra da norma (explicitado no documento) os aparatos legais e normativos que já ordenam e fundamentam a educação escolar

indígena, resultados de longo processo de construção e de lutas dos povos indígenas, tais como a Lei 11.645/2008, que determina o ensino da cultura e histórias indígenas em todas as escolas brasileiras, as diretrizes curriculares, pareceres e resoluções que tratam da educação escolar indígena (BANIWA, 2019, p.290-291).

Além dessas duas conquistas, Baniwa (2019) afirma que a BNCC é o primeiro documento oficial e normativo que reconhece de forma explícita e categórica a existência de várias epistemologias que permeiam a sociedade brasileira e as instituições escolares. Neste sentido, a Base orienta que o componente curricular deve valorizar a diversidade cultural, étnica e linguística brasileira, contribuindo para a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193). Ao legitimar diferentes epistemologias, “a BNCC reconhece por consequência, as diversas línguas, identidades, cosmovisões e modos de vida que fundamentam, sustentam e dão vida a elas” (BANIWA, 2019, p. 288-289).

Contudo, concomitantemente, o documento (BRASIL, 2018) propõe o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, revelando uma ideologia que informa sua constituição: a de que há caminhos universais para responder a problemas locais. A esse respeito, já em 2008, Silva questiona a organização de currículos com base no conceito de competência, apontando que tal princípio visa a homogeneização, a busca de respostas universais, a adequação ao mercado e à capacidade de acionar eficazmente esquemas requeridos. Essa compreensão aponta para o distanciamento da educação para formação humana, problematização e conscientização, em prol de um processo de adequação ao mercado, focalizado em questões instrumentais, adaptativas e competitivas.

Em termos de currículo, o texto da Base (BRASIL, 2018) direciona para que sejam criadas propostas adequadas a diferentes contextos e modalidades de ensino. A esse respeito, o documento normatiza:

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, 2018, p. 18-19, grifo nosso).

Ainda que o direito à uma educação escolar regida na própria língua indígena esteja assegurado 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).

Em contrapartida, indiretamente, a lei poderia contribuir para o fortalecimento do direito ao território, uma vez que, majoritariamente, as escolas indígenas estão localizadas em terras demarcadas e/ou em processo de demarcação. No momento em que escrevemos esse texto, no entanto, estávamos vivenciando uma luta indigesta que continua colocando em risco esse direito¹. A mudança de governo, a nomeação de Joenia Wapichana para a presidência da FUNAI e a criação do Ministério dos Povos Indígenas, tendo Sonia Guajajara como ministra, são motivos de esperança por tempos melhores, com mais respeito, dignidade e conquista de direitos².

Retomando a questão da BNCC, Baniwa (2019) frisa que a participação das populações indígenas nos debates sobre o documento no CNE foi uma estratégia do próprio movimento indígena, que entendeu a necessidade de “incidir sobre a proposta e assim garantir a manutenção das conquistas legais e normativas já consolidadas, e buscar avançar com outros passos possíveis e desejáveis (BANIWA, 2019, p. 282)”. Uma possível abstenção ao debate e/ou negação enquanto forma de protesto poderia gerar irreparáveis retrocessos e danos à fragilizada política nacional da Educação Escolar Indígena. Ao analisarmos a versão final da BNCC, de fato, observamos a transposição de várias normativas que fomentam a Educação Escolar Indígena, dentre elas, o Parecer nº

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/ao-vivo/supremo-julgamento-marco-temporal-terras-indigenas.ghtml>. Acesso em: 09 out. 2021.

2 <https://www.conjur.com.br/2023-jan-14/ambiente-juridico-ministerio-povos-indigenas-grande-inovacao>. Acesso em: 16 jan. 2023.
<https://oeco.org.br/noticias/joenia-wapichana-e-escolhida-presidir-a-funai/> Acesso em: 16 jan. 2023.

13, de 10 de maio de 2012, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, estando transpostas tal qual no documento da Base, estas Diretrizes precisam ser respeitadas, cumpridas e, principalmente, fomentadas.

Divergindo desse olhar apresentado por Baniwa (2019), o antropólogo Luis Grupioni (*apud* CARTA CAPITAL, 2018, s.p.) tensiona a BNCC afirmando que ela constitui um “entrave para a construção de um paradigma educacional próprio às escolas indígenas”. Para ele, um dos grandes problemas da Base é o fato dela ter sido elaborada sem a participação efetiva das comunidades escolares, portanto, constituindo-se como um documento que não reflete as múltiplas realidades das instituições escolares indígenas e, com isso, não abarca seus anseios e propostas curriculares. Em suas palavras:

A BNCC não olha para a educação escolar indígena. Foi uma lacuna do Ministério ter trabalhado essa Base sem pensar como ela seria contemplada no caso das escolas indígenas. Se criou uma Base Nacional Comum Curricular para o país como um todo, se tem uma política pública de educação diferenciada e não houve conversa sobre isso até agora (GRUPIONI, *apud* CARTA CAPITAL, 2018, s.p.).

Sobre o argumento de Grupioni (2018), cabe lembrar que a versão final da BNCC, como apontamos inicialmente, é muito diferente das duas primeiras versões, em que toda a população poderia opinar e sugerir mudanças. Ainda assim, é inegável que a transposição de normativas específicas da Educação Escolar Indígena é uma conquista do movimento indígena, o qual não mede esforços para que seus direitos constitucionais não sejam revogados e/ou negados.

Apesar disso, concordamos com Grupioni ao entender que seria necessário aprofundar e ampliar o debate com comunidades indígenas, especialmente no que concerne ao conceito de educação proposto pela BNCC em contraste com suas próprias concepções para que fosse possível avaliar caminhos a serem seguidos. Deste modo, advogamos a favor da necessidade de abertura do Governo e outros setores da sociedade para dialogar com povos indígenas, respeitar suas cosmovisões e necessidades, desenvolver a escuta sensível, estar dispostas/os a desaprender para aprender diferente e planejar conjuntamente. Sem isso, corremos o risco de ser impositivas/os e não contribuir verdadeiramente. Sobre esse movimento de desaprender

para aprender diferente, na próxima parte abordamos a relação entre a BNCC e a lei 11.645/2008, que, desde sua homologação tem intensificado modificações na maneira como nossa história é contada e como as diferentes formas de ser, saber, dizer e poder têm sido compreendidas por nós.

BNCC E A LEI 11.645/2008

ABNCC incorporou a Lei 11.645/2008. Esta legislação modifica a Lei 10.639/2003, 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”, acrescentando a História e Cultura dos diversos povos indígenas brasileiros. Ademais de poder fomentar o protagonismo identitário, linguístico, epistêmico e cultural destes grupos apontados pela lei de 2008, a BNCC entende ser necessário incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

Com o intuito de identificar a presença da temática indígena no texto da BNCC – Ensino Fundamental –, fizemos uma busca no documento e, nos próximos três quadros, transcrevemos algumas das habilidades que dialogam com a Lei 11.645/2008, sobretudo no que concerne às áreas de história brasileira, educação artística e Língua Portuguesa – Campo artístico literário. Nosso intuito não é esmiuçar as análises acerca da temática indígena no texto da BNCC, mas trazer um panorama de discussões, apontando possibilidades e problematizações que podem contribuir para a consolidação da Lei 11.645/2008. Iniciamos pela área de história, sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1: Excertos da temática indígena na BNCC - Ensino Fundamental, componente História

HISTÓRIA		
Unidades temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
6º ano		
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) <i>Identificar os espaços territoriais</i> ocupados e <i>os aportes</i> culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (p. 420).

8º ano		
Configurações do mundo no século XIX	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	(EF08HI27) <i>Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios</i> , avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (p. 426).
9º ano		
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) <i>Identificar e explicar</i> , em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas , no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (p. 432).

Fonte: Brasil (2018, grifos nossos).

O cotejamento sistematizado no Quadro 1 e a análise dos signos linguísticos grifados por nós por se referirem às questões indígenas e africanas permitem apontar a área como engajada em colocar os holofotes na maneira violenta como a história foi contada e como diversas culturas são vistas e valorizadas ou não. O componente indica a necessidade de trabalhar as lutas e reivindicações históricas dos povos originários e, ao fazer isso, aponta para a identificação e explicação dos apagamentos, da invisibilidade e dos impactos negativos emergidos no processo de colonização, cujas heranças são sentidas até os dias atuais na maneira como os povos colonizados são vistos e tratados, em termos de ser, poder, dizer, saber, crer, etc. Neste sentido, valorizamos a proposta de identificação e explicação sobre o “discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas” (BRASIL, 2018, p. 426).

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.

Enunciados como “não sabe nem o que é dinheiro”³, “índio está evoluindo” e “cada vez mais é um ser humano igual a nós”⁴ são corriqueiramente pronunciados pelo ex líder da nação, quem deveria lutar por um país onde muitos mundos são possíveis.

A BNCC abre espaço para o fortalecimento da desconstrução de narrativas únicas (ADICHIE, 2019), ou seja, formas como a história foi contada pelo olhar único de vencedores, grupos hegemônicos, que invisibilizam outras versões. Entretanto, cabe a cada instituição ou docente propor a circulação de outras narrativas e potencializar a contestação de verdades universalizantes, que, ao ofuscarem o ponto de partida, absolutizam histórias e favorecem grupos privilegiados ao apontarem suas perspectivas como normais e oficiais, por exemplo. Em nosso entendimento, é nosso dever enquanto sociedade, unir forças, lutar contra políticas racistas e apoiar movimentos sociais articulados, como convoca Guajajara (2020, p. 72), ao afirmar que

Esse exercício deve ser feito por todos para entender seu lugar no mundo e qual a melhor forma de agir diante disso. Nós indígenas herdamos a luta dos nossos antepassados. Da mesma forma, a população negra herda a luta contra os séculos de genocídio, etnocídio e desigualdade social na atualidade. Ambos hoje estamos nos organizando e buscando ocupar cada vez mais espaços diferentes que possam mudar essa situação. Não é uma questão de militância ou ativismo, mas de **autodefesa, de direito a existir e ser respeitado**. [...] No caso de apoiar os indígenas na luta antirracista na sociedade, **as pessoas brancas devem tomar uma série de atitudes para que esse apoio tenha efeito de transformação real na sociedade** e, ao longo do tempo, na educação das pessoas e consequentemente **na realidade dos povos indígenas** (grifos nossos).

E quais seriam essas atitudes propostas por Kaê Guajajara? Uma delas poderia ser a legitimação das reivindicações que versam sobre a manutenção dos direitos indígenas ao território, caso da atual mobilização indígena ante a PL 490 (BRASIL, 2007), mais conhecida como Marco Temporal. Para se engajar verdadeiramente em transformações sociais, é necessário se aproximar das realidades indígenas, conhecendo suas histórias bem como as situações atuais. No que concerne à educação, uma sugestão de aproximação pode ser o trabalho com literaturas indígenas, possibilitando o contato com diferentes estéticas, cosmovisões, formas de ser e dizer (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021). A BNCC abre espaço para esse trabalho em diferentes componentes, embora

3 Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/08/4941733-bolsonaro-sobre-indigenas-grande-parte-nao-sabe-nem-o-que-e-dinheiro.html. Acesso em: 09 out. 2021.

4 Disponível em: www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-indio-esta-evoluindo-e-se-tornando-humano-igual-a-nos/. Acesso em: 08 out. 2021.

focalize em competências, que visam sobretudo adaptações. No caso de educação artística, por exemplo, conforme é possível visualizar no Quadro 2, há sugestões de trabalhos com matrizes indígenas e africanas em diferentes momentos, os quais poderiam ser aproveitados para que essa aproximação se efetivasse.

Quadro 2: Excertos da temática indígena na BNCC - Ensino Fundamental, componente Educação Artística

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		
Unidades temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
1º ao 5º ano		
Artes integradas	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas , em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias , de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (p. 202-203).
6º ao 9º ano		
Artes integradas	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural , material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias , de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (p. 210-211).

Fonte: Brasil (2018, grifos nossos).

Embora a área cite as matrizes indígenas e africanas, coloca-as juntamente com matrizes europeias. O que, a princípio, pode parecer positivo, pois supostamente estaria evitando hierarquias, diante do sistema-mundo desigual, violento e excludente em que vivemos, essa orientação é problemática, porque, ao generalizar pode apagar os genocídios/epistemicídios (GROSFOGUEL, 2016) estruturais de nossa sociedade, que privilegiam certas formas de ser, saber, dizer e poder e inferiorizam e inviabilizam

outras cosmologias, conhecimentos e subjetividades. Ao horizontalizar as matrizes, a lei deixa a cargo da instituição ou da/o docente decidir como abordar as temáticas, de modo a contribuir ou não para a expansão das formas como conhecemos e valorizamos diferentes saberes e seres ou, ao contrário, para ampliar as desigualdades e invisibilidade.

Sobre a valorização e reconhecimento da cultura indígena, Munduruku (2012) ainda assevera que a sociedade brasileira continua essencializando e reduzindo as culturas dos povos originários como sendo primitivas e atrasadas. Em suas palavras:

Talvez por isso o Brasil não tenha “**evoluído**” em sua forma de perceber a riqueza que está por trás de um canto ancestral acompanhado pelo som de um oboé, de um violino ou de um atabaque. **Não tenha enxergado** a sutileza de um cocar confeccionado com canudos plásticos substituindo as penas coloridas de aves em extinção. **Não aceite a “invasão” dos computadores** por sites e blogs, perfis e endereços eletrônicos orquestrada **por indígenas** e suas organizações sociais. Talvez ainda não tenha admitido que a utilização de **câmeras de celulares usados por indígenas são** mais que uma aceitação do sistema comunista, são **armas novas utilizadas para denunciar** a degradação ambiental, o roubo dos saberes, **além de mostrarem uma leitura própria da realidade interna das comunidades** (MUNDURUKU, 2012, p. 20, grifo nosso).

As palavras de Munduruku denunciam como as ideologias dos colonizadores continuam entre nós, sendo as lentes que explicam a forma essencializada como povos indígenas ainda são percebidos. Tais lentes reprimem qualquer possibilidade de acesso a tecnologias digitais por indígenas, por exemplo, visão que, levada ao extremo, faz com que as pessoas considerem que indígenas com acesso a tais recursos deixam de ser indígenas.

A respeito de tais ideologias, enxergamos que a BNCC tem potencial tanto para firmar a essencialização e redução denunciadas por Munduruku (2012) quanto para colaborar para a visibilidade e a valorização dos povos originários na construção cultural de um país heterogêneo como o nosso. Isso porque, em diferentes momentos, o documento cita os povos indígenas e afro-descendentes. Entendemos, contudo, que a BNCC abre espaço para que dependa exclusivamente da familiaridade e vontade da instituição ou da/o docente a consolidação da luta pelo fim da dicotomia nós (não indígenas e não afro-descendentes) versus eles (povos indígenas e afro-descendentes). Também fica a cargo de cada contexto a valorização desses povos e seus patrimônios culturais, materiais e imateriais, de culturas diversas e ainda a não caracterização desse patrimônio como parte do folclore nacional, primitivo e até mesmo morto.

A possibilidade de enfraquecimento da luta denunciada por Rocha e Melo (2019) também pode ser encontrada no componente de língua portuguesa (Quadro 3), que cita, juntamente com outras possibilidades, histórias originárias indígenas e africanas, como exemplos de gêneros discursivos a serem trabalhados para o desenvolvimento de estratégias de leitura, apreciação e réplica. Ou seja, aqui também, não há orientação específica nem obrigatoriedade de que questões indígenas e africanas sejam abordadas, cabendo à instituição ou a/ao docente fazer essa escolha dentre várias outras possibilidades.

No Quadro 3, trouxemos apenas um exemplo em que as narrativas ancestrais indígenas e africanas são citadas explicitamente, ao valorizar a pluralidade estética de diferentes manifestações artístico-literárias e propor o desenvolvimento de estratégias de leitura, apreciação e réplica.

Quadro 3: Excertos da temática indígena na BNCC - Ensino Fundamental, componente Língua Portuguesa – Campo artístico literário

LÍNGUA PORTUGUESA – CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO		
Práticas de linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas , narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (p. 169).

Fonte: Brasil (2018, grifos nossos).

Advogamos a favor de uma atenção especial para as especificidades das manifestações indígenas, dado o distanciamento de boa parte de nossa população com

obras diferencialistas indígenas, pois elas, conforme nos ensina Graça Graúna (2012), têm traços de resistência e abarcam funções e características próprias, incluindo a preservação da memória, da ancestralidade, da luta indígena, etc. Ou seja, mais que a introdução da literatura indígena em sala de aula, é imprescindível que esse exercício seja feito dentro das características e funções dessas literaturas, o que poderá contribuir para uma aproximação com os povos indígenas, além de potencializar o protagonismo das narrativas e das histórias de luta de diferentes povos indígenas em ambiente escolar (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021).

Para destacar a potência das literaturas indígenas, recorreremos novamente à escritora Graça Graúna, do povo Potiguara, que afirma que:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para **refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores** contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de **compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, as nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias** (GRAÚNA, 2012, p. 75, grifos nossos).

Por serem plurais, heterogêneas e por abarcarem múltiplas funções, apontamos que o trabalho com as literaturas indígenas em sala de aula tem potencial para: contribuir para a valorização da cultura ancestral e das contribuições indígenas na construção da pluralidade identitária do povo brasileiro; denunciar os genocídios/epistemicídios constitutivos de nossa sociedade; fortalecer as resistências; narrar dias melhores; mostrar a beleza da episteme indígena, entre tantas outras possibilidades. Contudo, todo esse trabalho depende da força de vontade e dos conhecimentos da equipe pedagógica de cada instituição de ensino. Podemos engendrar as orientações da BNCC como discursos supostamente igualitários, mas esvaziados de luta pela redução de desigualdades, injustiças e preconceitos, ao propor competências e habilidades supostamente essenciais para todos os contextos de nosso território continental.

Ante essa realidade, embora a Lei 11.645/2008 tenha sido transposta de maneira integral ao texto final da BNCC e isso deva ser apontado como uma conquista histórica do movimento indígena, é necessário ficar alerta para que os direitos adquiridos sejam assegurados tanto em escolas indígenas quanto em instituições localizadas em outros setores da sociedade. No caso das escolas indígenas, é fundamental garantir que suas próprias línguas sejam mantidas, bem como o direito a uma educação escolar específica

e diferenciada, o que exige recursos financeiros e formação docente específica ou, ao menos, crítica de modo a que a/o professor/a seja capaz de analisar necessidades e planejar propostas apropriadas a cada contexto.

Para isso, é necessário mais do que leis, pois elas não são autossuficientes (SILVA; COSTA, 2018). A lei 11.645/2008 trouxe diversos avanços em nossa sociedade, desestabilizando narrativas hegemônicas e contribuindo para a denúncia do racismo estrutural brasileiro, por exemplo; contudo, há muito a ser feito. No caso específico da Educação Escolar Indígena, Fraga analisa (2017, p. 506) que “essas mesmas políticas, que definem a escola indígena ideal protagonizada por indígenas, reconhecem que, por uma série de razões, esse protagonismo ainda está longe de se dar efetivamente”. Nesta esteira, apontamos o papel fundamental da formação de professores, sejam eles indígenas ou não, que futuramente irão atuar em qualquer um destes cenários educativos. Ademais, que essa mesma formação seja pautada, efetivamente, para as relações étnico-raciais e para a condição multilíngue/multicultural do nosso país, conforme nos assevera Fraga (2017).

Enquanto isso não for feito, continuaremos vivenciando incompreensões e violências, como a que tomamos conhecimento quando finalizávamos a escrita da primeira versão do artigo, no final de 2021. Márcia Nunes Maciel, Márcia Mura, é doutora em História Social pela USP, indígena da etnia Mura, pesquisadora indígena e era professora do quadro docente da Escola Estadual Professor Francisco Desmorest Passos. A “insistência da professora em inserir a temática indígena e local para todos os estudantes” foi a razão pela qual foi removida do quadro docente no meio do segundo semestre de 2021. Em contrapartida, Márcia faz a seguinte argumentação: “Fiz muitas atividades transdisciplinares em sala de aula, pois sempre trabalhei partindo da perspectiva indígena sim, dialogando a partir do local para entender o global, entendendo que um não está desligado do outro” (MURA, 2021, *apud* BISPO, 2021). Esse exemplo ilustra o quanto precisamos avançar e também o quanto cabe a cada local a implementação da lei e a contribuição para mudanças estruturais em nossa sociedade. É sobre isso que tratamos na próxima parte.

A TRANSPOSIÇÃO DA BNCC PARA CURRÍCULOS LOCAIS

Visando conhecer como a BNCC tem sido lida e transposta para currículos locais, analisamos três Projetos Político Pedagógico (PPP) de diferentes instituições públicas de ensino de uma pequena cidade do interior do Paraná. Neste entorno social, convivem descendentes de europeus, latino-americanos e um povo indígena consideravelmente

grande (aproximadamente mil pessoas)⁵. Ao fazer essa análise, pudemos criar inteligibilidades sobre como um mesmo contexto social engendra questões indígenas de diferentes maneiras em seus documentos. Antes de analisarmos a presença indígena nos três cenários é importante lembrar que currículo ou projeto político-pedagógico constitui a identidade desse local, ou seja, é construído a partir de disputas e resistências, que “podem ser desiguais para os diferentes atores, ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate público em torno da política, especialmente no caso de uma política pública educacional (MICARELLO, 2016, p. 68)”.

Um exemplo de embate mencionado por Micarello (2016) é a crítica aos conhecimentos básicos que deveriam integrar o texto da BNCC. No caso das ciências humanas, as críticas se concentram na “ênfase da primeira versão do documento ao protagonismo dos povos africanos e indígenas na formação de uma identidade brasileira” (MICARELLO, 2016, p. 68). Ou seja, muito embora legislações como a Lei 11.645/2008 versem sobre a importância dos povos originários e oriundos da África na formação histórica e cultural do povo brasileiro, quando estas discussões adentram o currículo escolar parece que são apenas por imposição da lei. O trabalho com as questões apontadas pela Lei 11.645/2008 tendem a ser trabalhadas somente em momentos específicos, como no dia do “índio” e da Consciência Negra, por exemplo, apenas para o cumprimento de um protocolo e não com a intenção de integrar o currículo e contribuir para modificações estruturais na sociedade. O caso da professora indígena Márcia Mura é significativo a esse respeito.

Nesta esteira, Micarello (2016, p. 69) afirma que aquilo que se manifesta é um embate entre forças que, de um lado, buscam a manutenção dos cânones a partir dos quais, historicamente, “as propostas curriculares para a escola de educação básica foram construídas e, de outro, forças mais progressistas, que reivindicam um protagonismo na definição dessa base curricular”. Assim, entendemos que a transposição tal qual da Lei 11.645/2008 no texto da BNCC pode ser lida como uma tentativa de tensionar o status quo, ademais de legitimar, valorizar e protagonizar diferentes culturas que permeiam o território brasileiro. Contudo, suas interpretações podem variar de contexto para contexto.

Para compreender como os PPP em análise lidam com questões indígenas, organizamos o Quadro 4, no qual transcrevemos excertos dos documentos que tratam explicitamente de temáticas indígenas.

5 Nomes das escolas e do povo indígena não serão pontuados enquanto respeito e ética.

Quadro 4: Transposição da BNCC e da Lei 11.645/ 2008 em PPP

PPP	Descrição	Menções*
1	“Na disciplina de História o papel das populações indígenas e suas comunidades bem como a cultura afro-brasileira (estudo da África e dos Africanos)” (COLÉGIO X, s/p).	1
2	“O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia ” (COLÉGIO Y); “ Atendendo ao disposto legal que constitui o dia 20 de novembro no calendário como o Dia Nacional da Consciência Negra , garantindo o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas ” (COLÉGIO Y, p. 22).	2
3	“Quanto aos alunos indígenas, buscamos além do apoio dos pais, o apoio do cacique da aldeia , o que torna mais eficaz nosso trabalho de combate à evasão dos indígenas , além de desenvolvermos um trabalho diferenciado com os professores, buscando respeitar as diferenças e valorizando as culturas que interagem dentro da escola ” (COLÉGIO Z, p. 28, grifos nossos).	6

Fonte: Elaboração própria. *Número de vezes que as questões indígenas aparecem no documento.

No primeiro PPP, encontramos apenas a transposição do disposto na Lei 11.645/2008: o trabalho com questões indígenas, africanas e dos afrodescendentes na disciplina de história. O mesmo ocorre no PPP 2, que acrescenta, ainda, que a inserção dessas temáticas se deu por atendimento ao disposto legal que constitui o Dia Nacional da Consciência Negra. A esse respeito, Silva e Costa (2018, p. 68) asseveram que muitos/as professores/as trabalham a questão indígena, por exemplo, apenas no “dia do índio”, sendo que muitos deles “sequer sabem por que essa data é dedicada aos indígenas”. Ainda mais grave do que trabalhar a temática indígena em momentos específicos é perder a oportunidade de questionar verdades impostas e narrativas únicas (ADICHIE, 2019) sobre os povos originários; de dialogar e se aproximar de povos diversos, com diferentes costumes, tradições, linguagens e culturas.

Diferentemente dos dois primeiros, o terceiro PPP enfatiza a relevância da Lei 11.645/2008 e a sua transposição de maneira integral no texto da BNCC. O documento fala

em diálogo com a comunidade indígena local, respeito, valorização da cultura indígena e busca de condições para que os/as alunos/as indígenas possam permanecer nas escolas, por meio de um trabalho diferenciado e de conscientização do quadro docente quanto a essa realidade. Abaixo, transcrevemos outro trecho do PPP deste colégio que reforça o trabalho desde uma perspectiva intercultural:

Procurando divulgar e produzir conhecimentos, assim como, desenvolver posturas e valores que preparem o cidadão para uma vida de fraternidade e partilha entre todos. **Valorizando a identidade, história e cultura** dos afro-brasileiros e buscando o reconhecimento e **a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, bem como das indígenas, europeias e asiáticas.** Desenvolvendo temas educativos que reconheçam as pessoas como sujeitos de direito e cidadãos que se formam no e pelo exercício da cidadania e respeito democráticos, proporcionando assim, uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica (COLÉGIO Z, p. 21, grifos nosso).

Embora mais engajado com uma perspectiva intercultural, o documento coloca de forma generalizada a igualdade de valorização de raízes diversas em nossa constituição. Ao fazer isso, o foco específico em questões indígenas e africanas, necessário para a luta por uma sociedade antirracista, pode ceder lugar para o trabalho com questões culturais de maneira generalizada e para a reprodução de estereótipos, que pouco contribuem para mudanças na nossa realidade. Observamos avanços quando o Colégio Z fala em valorização, respeito, exercício da cidadania e, sobretudo, em uma “educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica” (COLÉGIO Z, p. 21). Contudo, a partir da BNCC e suas sugestões de trabalho com a diversidade de maneira geral, as tensões provocadas pela Lei 11.645/2008 podem ser enfraquecidas, abrindo brechas para seu esvaziamento ou para o retorno com seu trabalho de forma incipiente e genérica, como acontecia antes da lei, como indicam Silva e Costa (2018).

A partir do observado no terceiro PPP, apontamos que maior que a inserção da temática indígena no currículo escolar por força de normativas como a BNCC e a Lei 11.645/2008 é a valorização da cultura de diferentes grupos e a preocupação com indígenas que permeiam a comunidade local, buscando alternativas para que tanto o professorado quanto a comunidade escolar convivam com as diferenças e busquem dialogar, se aproximar e se relacionar. Para Graúna, o atendimento da lei 11.645/2008, sobretudo por meio do trabalho com as literaturas indígenas

é um convite para desconstruirmos estereótipos e repensarmos os preconceitos; um convite para discutirmos a possibilidade de sonhar um mundo melhor; um convite que deve estender-se a todos os simpatizantes da cultura e da história indígenas, levando em conta que a literatura indígena, por exemplo, ainda é pouco estudada em seu aspecto contemporâneo (cotidiano) e, particularmente, em seus aspectos fronteiriços (GRAÚNA, 2011. p. 259).

Para isso, destacamos a necessidade de fortalecimento da formação docente respaldada pelas relações étnico-raciais e de normativas que asseguram a inserção dessa temática no âmbito escolar de forma a valorizar, respeitar e legitimar as reivindicações de povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros etc. O trabalho com a literatura é apenas uma maneira de alcançar esse objetivo.

PALAVRAS FINAIS

O cenário em que escrevemos esse texto, entre 2021 e 2022, tem sido marcado por uma crise sanitária, econômica, política e humanitária, no qual a população indígena - foco de nossa investigação - tem sofrido ataques de diversas naturezas em nosso país. Destacamos aqui a luta contra o Projeto de lei nº 490/2007, que visa inviabilizar as demarcações territoriais e anular terras indígenas garantidas pela Constituição de 1988, representando, assim, um forte ataque aos seus direitos e possível entrega de seus territórios a empreendimentos. Felizmente, a revisão do texto está sendo feita em momento mais esperançoso, tendo Sonia Guajajara como Ministra dos Povos Indígenas, quem, em apenas alguns dias já revogou leis importantes para a preservação de direitos indígenas⁶.

Nesse espaço-tempo, temos tentado nos aproximar de povos indígenas, estreitar diálogos, conhecer suas cosmovisões e necessidades e unir esforços especialmente no âmbito da educação. É desse lugar que construímos a questão que tentamos responder nesse texto: o que a BNCC representa para os povos indígenas e para a sua educação escolar?

Visando alcançar nosso objetivo, construímos sentidos sobre o espaço-tempo em que a BNCC foi promulgada e relembramos a Lei 11.645/2008, a qual altera a lei número 9394/1996 para incluir nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Marco importante de nossa história, tal exigência tem acarretado mudanças significativas em currículos, materiais

6 <https://oeco.org.br/noticias/sonia-guajajara-revogara-norma-que-facilita-exploracao-madeireira-em-terras-indigenas/>. Acesso em 16 jan. 2023.

didáticos e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, ela tem contribuído para escancarar o quanto nossa sociedade é alicerçada em uma estrutura racista. É preciso o fortalecimento de ações que contribuam para a denúncia e transformações de ideologias excludentes e hierarquizantes.

Dez anos após a publicação da Lei 11.645/2008, tivemos a promulgação da BNCC (BRASIL, 2018), documento que, pela primeira vez na história de nosso país, estabelece as bases para a construção de currículos em todo o território nacional, gerando muitas tensões e disputas, fomentadas por interesses diversos e diferentes compreensões sobre o que é educação. Nessa arena, destacamos a participação indígena nas discussões do documento e o fato de a BNCC significar um direito a esses povos, mas não uma imposição de obrigatoriedades. O texto transpõe de forma integral a lei 11.645/2008 e ainda reconhece legalmente a pluralidade epistêmica, linguística e cultural da sociedade brasileira. Embora nossas interpretações apontem essas conquistas, concordamos com Rocha e Melo (2019), que denunciam que seu tratamento é feito de maneira generalizada, o que traz muitos riscos de esvaziamentos e falta de trabalho com grupos minorizados, os quais carecem de foco especial.

Concordando com as pesquisadoras (ROCHA; MELO, 2019), mas, ao mesmo tempo instigadas por posicionamentos positivos sobre o documento com relação às questões indígenas, procuramos criar inteligibilidades sobre a BNCC, buscando possíveis ganhos e apagamentos. Nossas análises nos fazem consentir com Rocha e Melo (2019), pois, embora a lei 11.645 tenha sido transposta e a educação indígena apareça de forma explícita no documento, as questões indígenas, assim como africanas, são apresentadas de forma generalizante juntamente com outras matrizes ou gêneros discursivos, por exemplo.

Face a todo o histórico de apagamentos e negações oriundos do processo de colonização e, sobretudo, de como suas ideologias ainda são fortes em nossa sociedade, essa maneira de apresentar sugestões para o trabalho com a história e a cultura indígena e afro-brasileiras não é suficiente. É preciso muito mais e as análises dos três PPP apontam para isso. A partir de nossa investigação, concordamos com Silva e Costa (2018), que destacam a urgência do fortalecimento da formação docente com relação a questões étnico-raciais, objetivando contribuir para que professores/as aprofundem seus conhecimentos e deixem de (re)produzir estereótipos e práticas pejorativas em sala de aula. Neste sentido, Silva e Meireles (2017) nos lembram que, de forma geral, a escola brasileira, por muito tempo, promoveu ideias preconceituosas e discriminatórias contra indígenas, negros, africanos e diversos outros grupos socialmente marginalizados. É urgente a mudança desse cenário.

Finalizamos enfatizando ainda a necessidade de investimentos e da ampliação de corpo docente indígena para que as escolhas sejam realizadas considerando os contextos e suas necessidades. Defendemos que a consolidação da formação docente precisa se pautar em um olhar para a educação para o ser mais, no sentido de possibilitar o reconhecimento de si, as necessidades locais e as transformações necessárias. É necessário mais, muito mais. Felizmente, finalizamos o texto confiantes com tempos mais esperançosos. Em nosso entendimento, a nomeação de Joenia Wapichana para a presidência da FUNAI e de Sônia Guajajara para o novo Ministério dos Povos Indígenas são dois importantes indicativos de tempos melhores.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACK, R.; BEATO-CANATO, A. P. M.; AMORIM, M.A. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 1018-1051, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49151>. Acesso em: 07 jan. 2023.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2010. 230p.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C. Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC ao Escola Sem Partido. **Revista X**, v.15, n.5, p. 46-73, 2020.

BISPO, F. Professora é removida de escola pública por “insistir na temática indígena.” **Pública**. Agência de jornalismo investigativo. Disponível em: https://apublica.org/2021/10/professora-e-removida-de-escola-publica-por-insistir-na-tematica-indigena/?goal=0_069298921c-beac20ffa6-288676987&mc_cid=beac20ffa6&mc_id=ed1cc96aba. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 490/2007**. Brasília, 2007. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311. Acesso em: 08 out. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 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. 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, Seção 1, pág. 18.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

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

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

CARTA CAPITAL. Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es). **Carta Capital**, 23 out. 2018. Disponível em: www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/. Acesso em: 09 out. 2021.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. 1978, v. 46, n. 2, p. 505–515, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1754>. Acesso em: 08 out. 2021.

GRABOWSKI, G. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio? **Extra Classe**, 02 set. 2019. Disponível em: www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/. Acesso em: 08 out. 2021.

GRAÚNA, G. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan.-dez. 2011.

GRAÚNA, G. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v15n25p266-276>. Acesso em: 08

out. 2021.

GUAJAJARA, K. **Descomplicando com Kaê Guajajara**. O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta anti-racista. [s.l. s.n.], 2020.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p.25-49, jan.-abril 2016.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, n. 41, pp. 61-75, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6801>. Acesso em: 08 out. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 out. 2021.

MUNDURUKU, D. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. **LEETRA INDÍGENA**. v.1, n.1, 2012 - São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA.

OLIVEIRA SOBRINHO, A. S. O neoliberalismo e a crise educacional em São Paulo na atualidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.113-129, mai./ago.2012

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Projeto Político Pedagógico Colégio X**.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Projeto Político Pedagógico Colégio Y**.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Projeto Político Pedagógico Colégio Z**.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 209-238.

SANTOS, A. B. D. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília; INCT/UnB, 2015.

SILVA, G. J.; COSTA, A. M. R. F. M. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 07-30, 2017.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLÓCHINÓV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Editora 34, 2017, 376p.

Recebido em: 20 out. 2022.

Aceito em: 20 jan. 2023.