



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL (PROFSOCIO)**

SULAINÉ ALMEIDA RAMOS

**TESSITURAS DAS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DO
POVO INDÍGENA TRUKÁ EM CABROBÓ-PE**

JUAZEIRO - BA

2022

SULAINÉ ALMEIDA RAMOS

**TESSITURAS DAS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES DO
POVO INDÍGENA TRUKÁ EM CABROBÓ-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) - Pós-Graduação Stricto Sensu, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, campus Juazeiro-Ba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Sociologia.

Orientador(a): Prof. Dr. José Fernando Souto Junior

JUAZEIRO - BA

2022

R175t Ramos, Sulaine Almeida.
Tessituras das práticas docentes de professores do povo indígena Truká em Cabrobó-PE/ Sulaine Almeida Ramos. – Juazeiro-BA, 2022.
xii, 135 f.: il. 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro-BA, 2022.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Souto Junior.

1. Crianças – Educação indígena. 2. Sociologia. 3. Professores. Título. II. Souto Junior, José Fernando . III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 371.9700981

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

SULAINÉ ALMEIDA RAMOS

**Tessituras das práticas docentes de professores do povo indígena
Truká em Cabrobó-PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovado em: 21 de março de 2022.

Banca Examinadora



Prof. Dr. José Fernando Souto Junior
Universidade Federal do Vale do São Francisco



Profa. Dra. Eliana Monteiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco



Prof. Dr. Carlos Alberto Batista Santos
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre estar comigo, dando-me a força que preciso, trilhando e guiando-me na estrada da vida. Um trabalho de pesquisa é sempre uma viagem longa, uma trajetória entreposta a muitos desafios, alegrias, tristezas, incertezas e muitos obstáculos. E esta não foi diferente, pois foi construída em meio a uma pandemia da COVID-19. Mas apesar de tudo, contribuições de várias pessoas foram indispensáveis para o meu processo de construção deste trabalho, me amparando na realização enquanto pesquisadora. Agradeço,

Aos meus pais, Simone e Divanildo, pelo incentivo e apoio que sempre me deram para seguir a carreira da educação;

Aos meus irmãos, Sumaia, Suiani e João Emanuel pela parceria de sempre e por estarem sempre me incentivando e motivando a seguir meus sonhos;

Ao meu namorado Fernando Junior, que mesmo estando longe, está sempre presente nos melhores e piores momentos, e pelos incentivos e motivações na realização dessa pesquisa;

Às minhas amigas Ananda, Laysce e Fernanda (Quarteto Fantástico), pelo apoio e parceria ainda mesmo depois da graduação;

À minha amiga Diana, pela paciência, incentivo e apoio para que eu não desistisse da realização deste trabalho;

Ao meu orientador Prof. Dr. José Fernando Souto Junior, pela parceria e orientação nesse processo de construção, indispensável à conclusão dessa pesquisa;

À Comunidade Indígena Truká em Pernambuco, em especial às professoras participantes da pesquisa, Cidinha Truká, Eliane Ribeiro e Maria do Carmo, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Enfim, meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram com esta dissertação, estimulando-me e incentivando-me.

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”.
(Jean de la Bruyere)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Ensino de Sociologia e a interdisciplinaridade, e tem como objetivo investigar de que forma a professora de sociologia do povo indígena Truká em Cabrobó-PE, lida com as exigências de desenvolver a prática interdisciplinar. Com isso, tomei como perguntas norteadoras: os professores indígenas da escola Capitão Dena conseguem desenvolver um currículo pautado nos princípios da educação escolar indígena a partir das práticas interdisciplinares? O que os professores entendem por interdisciplinaridade e como desenvolvem? Como os professores lidam com as mudanças na educação decorrentes da reforma da Educação em 2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A BNCC também foi pensada também para a educação escolar indígena na prática interdisciplinar? Como fundamentação teórica, compreendo a interdisciplinaridade a partir de Japiassu (1976) e Fazenda (2012); na discussão histórica da educação escolar indígena recorremos a Tassianari (2008), Secad (2007), Azevedo (2017), Grupioni (2003); sobre os povos indígenas, na interculturalidade e identidade buscamos a ampliação do olhar de Eliana Monteiro (2014), Stuart Hall (2006), Geertz (1999), Levi Strauss (1976 [1952]), Candau (2008) e Souza (2012). A pesquisa envolveu duas professoras e uma coordenadora pedagógica da Escola Capitão Dena em Cabrobó-PE. É uma pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem (auto)biográfica e documental, tomando como procedimentos a utilização de entrevistas narrativas por vídeo conferência e análise documental. Como resultados, a pesquisa aponta que a BNCC não foi pensada para Educação Escolar Indígena, os povos indígenas não tiveram um lugar de fala na elaboração. Os princípios de educação se diferem e não contribuem para construir um currículo intercultural com os princípios de educação da comunidade indígena Truká; nota-se que a comunidade indígena Truká tem sua própria compreensão da interdisciplinaridade, mas sua prática também está presente no diálogo dos conhecimentos universais e tradicionais dos povos indígenas. A interdisciplinaridade está presente na terra, nas narrativas, nos conhecimentos que estão presentes fora da sala de aula. Outro aspecto evidenciado está na necessidade do ensino de sociologia na educação escolar indígena e os desafios que o currículo intercultural ainda precisa superar, a pesquisa evidenciou que a BNCC e o sistema educacional expõem a fragilidade da educação escolar indígena Truká. A escola indígena é reconhecida como um lugar de resistência, luta, liberdade e identidade pelas professoras indígenas Truká.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Truká. Interdisciplinaridade. Interculturalidade. Educação.

ABSTRACT

This research had as its object of study the Teaching of Sociology and interdisciplinarity, and aims to investigate how the sociology teacher of the Truká indigenous people in Cabrobó-PE, deals with the demands of developing interdisciplinary practice. With that, I took as guiding questions: are the indigenous teachers of the Capitão Dena school able to develop a curriculum based on the principles of indigenous school education based on interdisciplinary practices? What do teachers understand by interdisciplinarity and how do they develop it? How do teachers deal with the changes in education arising from the Education reform in 2017 and the National Curricular Common Base (BNCC)? Was the BNCC also designed for indigenous school education in interdisciplinary practice? As a theoretical foundation, I understand interdisciplinarity from Japiassu (1976) and Fazenda (2012); in the historical discussion of indigenous school education, we resort to Tassianari (2008), Secad (2007), Azevedo (2017), Grupioni (2003); on indigenous peoples, in interculturality and identity, we seek to broaden the view of Monteiro (2014), Stuart Hall (2006), Geertz (1999), Levi Strauss (1976 [1952]), Candau (2008) and Souza (2012). The research involved two teachers and a pedagogical coordinator from the Capitão Dena School in Cabrobó-PE. It is a qualitative research, based on the (auto)biographical and documentary approach, taking as procedures the use of narrative interviews by video conference and documental analysis. As a result, the research points out that the BNCC was not designed for Indigenous School Education, indigenous peoples did not have a place of speech in the elaboration. The education principles differ and do not contribute to building an intercultural curriculum with the education principles of the Truká indigenous community; it is noted that the Truká indigenous community has its own understanding of interdisciplinarity, but its practice is also present in the dialogue of universal and traditional knowledge of indigenous peoples. Interdisciplinarity is present in the land, in the narratives, in the knowledge that is present outside the classroom. Another aspect highlighted is the need to teach sociology in indigenous school education and the challenges that the intercultural curriculum still needs to overcome, the research showed that the BNCC and the educational system expose the fragility of Truká indigenous school education. The indigenous school is recognized as a place of resistance, struggle, freedom and identity by Truká indigenous teachers.

Keywords: Teaching sociology. Truka. Interdisciplinarity. Interculturality. Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Mapa do território de Pernambuco-delimitação das comunidades indígenas no Estado. 23
- Figura 2** - Mapa mental delineando as categorias presentes na BNCC. 29
- Figura 3** - Árvore representando o enraizamento da Educação Escolar Indígena (EEI). 92
- Figura 4** - Princípios e eixos de orientação do currículo escolar na educação escolar indígena. 93

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|---|----|
| Quadro 1 - | Percentuais da população indígena segundo as metas do PNE. | 44 |
| Quadro 2 - | 10 (dez) competências gerais da Educação Básica presentes na BNCC. | 65 |
| Quadro 3 - | Áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). | 69 |
| Quadro 4 - | Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio. | 71 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| ABRAPEC | Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EEI | Educação Escolar Indígena |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| CEVASF | Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco |
| CONAE | Conferência Nacional pela Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CPERS | Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| FUNAI | Fundação Nacional de Apoio ao Índio |
| FMJ | Faculdade de Medicina Estácio do Juazeiro do Norte |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio |
| PEC | Projeto de Emenda Complementar |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PEV | Projeto Escola Verde |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROLIND | Programa de Apoio a Oferta de Licenciatura e Magistério Intercultural Indígena |
| SINTE | Sindicato dos Trabalhadores em Educação |
| SPI | Serviço de Proteção aos Índios |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |

| | |
|--------------|--|
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SECAD | Secretaria de Educação a Distância, Diversidade e Inclusão |
| SESU | Secretaria de Ensino Superior |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA | 16 |
| 2.1 | ENTREVISTAS NARRATIVAS..... | 20 |
| 2.2 | O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 23 |
| 2.3 | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS..... | 28 |
| 2.4 | ANÁLISE DOCUMENTAL..... | 30 |
| 3 | A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 32 |
| 3.1 | LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... | 38 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAVENÇAS E CONCILIAÇÕES..... | 45 |
| 3.3 | A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA..... | 47 |
| 3.4 | PERCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... | 51 |
| 4 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) | 56 |
| 4.1 | 4.1 ANÁLISE PRELIMINAR..... | 56 |
| 4.1.1 | Contexto..... | 56 |
| 4.1.2 | Autores..... | 60 |
| 4.1.3 | Autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto..... | 63 |
| 4.2 | ANÁLISE: IMPASSES E CONTRADIÇÕES..... | 64 |
| 4.3 | O ENSINO MÉDIO NA BNCC..... | 69 |
| 5 | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 80 |
| 6 | SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR | 89 |
| 6.1 | “A ESCOLA QUE QUEREMOS”..... | 92 |
| 6.2 | A SOCIOLOGIA E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR..... | 99 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| | REFERÊNCIAS | 112 |
| | APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA NARRATIVA ESCOLA INDÍGENA CAPITÃO DENA | 124 |
| | APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA NARRATIVA ESCOLA INDÍGENA CAPITÃO DENA - PROFESSORES DE | 125 |

| | |
|--|------------|
| OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO | |
| APÊNDICE C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 126 |
| APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE ENVOLVIDA | 130 |
| APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA CAPITÃO DENA..... | 131 |

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por mudanças significativas nas últimas décadas, acompanhando as transformações sociais e culturais da sociedade moderna, o que se reflete nas modalidades educacionais ofertadas. Nesse contexto, a educação escolar indígena como modalidade pode ser vista como uma tentativa de correção às imposições feitas ao indígena no período de apropriação do território brasileiro pelos portugueses. À época, os costumes, a cultura e o modo de vida desse povo foram subjugados pelos exploradores, criando raízes profundas de insatisfação.

Ainda que não haja meios de reparação suficientes para apagar as injustiças sofridas, organizar a oferta da educação considerando a cultura e modo de vida da população indígena é necessário. Para isso, há a necessidade de estabelecer metodologias voltadas para a oferta de uma educação intercultural, que respeite as particularidades de cada grupo e seja sensível às necessidades do público a que ela está destinada. Seguindo essa ideia, a educação indígena deve ser ofertada dentro de um contexto interdisciplinar, que possibilite a formação do jovem que atuará na oferta de serviços para a comunidade indígena, ou seja, uma educação para o indígena que se tornará um profissional da comunidade. Essa é a reivindicação da comunidade indígena Truká, objeto de estudo dessa pesquisa.

O interesse em realizar esta pesquisa não se limitou apenas ao universo externo das indagações, mas ela se constituiu no sujeito em formação que me faz ser nesse processo. A motivação para essa escrita teve como elemento inicial as experiências construídas ao longo de minha trajetória e vivências como universitária. Isso fez surgir a questão central que norteará a pesquisa: **Como a professora de sociologia da Escola Capitão Dena do povo indígena Truká, em Cabrobó-PE, no diálogo com as outras disciplinas, lida com as exigências de desenvolver a prática interdisciplinar?** A partir dessa indagação o foco foi compreender como a formação dos professores precisaria estar ao alcance das necessidades essenciais à educação, seja ela indígena e/ou não-indígena, trazendo um pensar sobre o papel da educação e como está se constituindo.

Para contextualizar a problemática desta pesquisa, parto da minha trajetória com as implicações da temática. A motivação da inserção do campo de pesquisa e o interesse em compreender como os professores desenvolvem habilidades e competências para o trabalho interdisciplinar nasceram das experiências construídas no percurso acadêmico e da curiosidade histórico-política de meus antepassados.

Quando ingressei no curso de Ciências Sociais, na turma de 2013.2, vivenciei inúmeras experiências. No primeiro ano, iniciei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto “PIBID-Meio-Ambiente e Interdisciplinaridade¹”. Com o Projeto de Iniciação à Docência, tive a oportunidade de me aproximar e de pensar sobre a importância que a formação inicial e continuada tem para professores e futuros professores da educação básica das escolas públicas. Compreendi que a educação é para além da sala de aula, e que os processos de ensino e aprendizagem se perpassam em constantes reflexões sobre suas práticas, sobre os conhecimentos adquiridos e, principalmente, sobre as relações que são construídas ao longo da formação que aproxima o aluno e o professor.

O Programa de Iniciação à Docência foi de grande importância para a minha formação inicial; as experiências coletivas e individuais me proporcionaram inúmeras inquietações. Logo, o PIBID foi integrado ao Projeto Escola Verde (PEV)², e surgiu daí o meu trabalho monográfico que tinha o objetivo de investigar como o Projeto Escola Verde dialogava com o PIBID no processo da formação docente em Ciências Sociais. A partir dessa pesquisa, percebi a importância que a interdisciplinaridade tinha para os professores de sociologia, uma vez que a interdisciplinaridade causava estranhamentos e desconhecimentos para os professores supervisores.

É sabido que a inquietação com o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar já é bem constante e não se restringe apenas às minhas particularidades como pesquisadora e recém-formada, pelo contrário, são apreensões de muitos professores que tentam lidar diariamente com as mudanças na educação. Principalmente com a nova estrutura da educação (integral e dividida em áreas de conhecimento), e uma base curricular interdisciplinar.

Como trata a Resolução nº 3/99, artigo 7º do Conselho Nacional de Educação, os professores devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” que permitam a construção dos currículos programados nas escolas, a produção material didática, conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa pelos próprios docentes.

¹ O PIBID é um programa de incentivo, valorização e aprimoramento a formação docente no nível superior e assim ao desenvolvimento da educação básica pública do Brasil. Foi criado em 2007, sob o domínio jurídico do Ministério da Educação, Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Capes com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

² O Programa Escola Verde é um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, com objetivo central a minimização de problemas ambientais identificados na sociedade, principalmente na escola, tendo como participação direta nas escolas de ensino fundamental, médio e superior da região do Vale do São Francisco.

A princípio, a inserção do povo indígena Truká na pesquisa aconteceu a partir do interesse em conhecer a minha história, a trajetória de minha família. Sou indígena aculturalizada do povo indígena Truká, e, ao longo dos anos, o interesse em conhecer as histórias que circunscreviam a Ilha de Assunção, território Indígena em Cabrobó-PE, se intensificaram. O povo indígena Truká é constituído de uma cultura vasta e cheia de conhecimentos que para mim ainda são desconhecidos, mesmo sendo descendente, estou distante da realidade de vida dele.

A educação escolar indígena, nos últimos anos, ganhou seu espaço de significação, desde a catequização dos indígenas até a institucionalização e reconhecimento de suas culturas. Com a promulgação da constituição de 1988, aos povos indígenas foram assegurados direitos de serem e permanecerem indígenas com suas diversidades linguísticas, tradicionais e culturais. Ao indígena foi reconhecido o direito da educação escolar, com o intuito de possibilitar a ressignificação de suas identidades étnicas e culturais (BRASIL, 2002, p. 09). Os esforços sociais ocasionaram um cenário inegável de mudanças, principalmente em ações educacionais.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE) reafirmaram uma educação escolar diferenciada, configurada pela língua indígena, os conhecimentos milenares e a formação docente dos indígenas nas suas comunidades. Com tantas transformações no meio escolar, principalmente com os processos de chegada da escola nas aldeias indígenas, surgem problemas acerca de quem deve ser o professor dessas escolas, que conhecimentos devem possuir e que práticas e concepções devem assumir na sala de aula.

Segundo Cavalcante (2003), muitos professores indígenas possuem vontade de contribuir, por meio dos processos pedagógicos, para formação de um espaço escolar que expresse a diversidade e a pluralidade de suas culturas. No entanto, “formar indígenas para serem professores e gestores [...] em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade” (GRUPIONI, 2003). Nos novos processos de formação de professores indígenas, há um anseio de que os professores desenvolvam um conjunto de habilidades e competências que os permitam atuarem nos contextos interculturais sociolinguísticos.

Os professores indígenas devem ter uma formação não só como pesquisadores dos conhecimentos da história de sua cultura, mas também de outras áreas de conhecimento. A formulação desse currículo intercultural, que deve abranger não só os conhecimentos dos

povos nativos, mas também de conhecimentos universais³ do “mundo dos brancos”, se encontra nos desafios e perspectivas da transversalidade e interdisciplinaridade e Interculturalidade dos conteúdos curriculares básicos e específicos. Pois, como afirma Fazenda (2008), a proposta da interdisciplinaridade é fomentar uma contextualização dos conteúdos, estabelecendo um diálogo com várias disciplinas, o que é relevante para o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Tendo em vista a complexidade que permeia a interculturalidade, bilinguismo, especificidade e os métodos didáticos pedagógicos, é possível perceber a importância destes termos para os processos educativos. Pensar o desenvolvimento dos conhecimentos indígenas na escola não é possível sem a interdisciplinaridade, pois ela reflete uma forma mais abrangente de desenvolver ações educativas.

Neste sentido, a educação também necessita ser pensada no espaço de conhecimento do povo indígena. Para isso, há documentos que defendem que os professores devem desenvolver habilidades e competências para a prática docente, mas não trazem a dimensão da complexidade que é para colocar em prática. Além de produzir um currículo intercultural, diferencial e bilíngue, o professor indígena precisa ter consciência sobre a importância que a interdisciplinaridade tem para seu trabalho docente, mais que isso, desenvolvê-la no cotidiano da sala de aula. Contudo, diante do contexto histórico, social e educacional dos povos indígenas, as minhas indagações alcançam os professores da educação escolar indígena: os professores indígenas conseguem desenvolver um currículo pautado nos princípios da educação escolar indígena? E a interdisciplinaridade está presente nesse currículo? O que os professores entendem por interdisciplinaridade e como desenvolve? Como os professores lidam com as mudanças na educação decorrentes da reforma da Educação em 2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Dimensionando toda a complexidade que circunda a educação escolar indígena e os processos formativos dos professores, para responder à problemática central da pesquisa, tive como parâmetro quatro objetivos: 1. Investigar se a professora de sociologia dialoga com as outras áreas de conhecimento; 2. Entender como a professora de sociologia e os outros professores das outras áreas de conhecimento da Escola Indígena Capitão Dena compreendem e/ou desenvolvem a interdisciplinaridade na prática docente; 3. Avaliar se o Projeto Político Pedagógico da escola, a BNCC, Diretrizes e bases da educação escolar indígena dispõem de

³ Esse termo refere-se a conhecimento de “muita gente”, independente da religião, sexo ou etnia.

elementos que estimulem a interdisciplinaridade como prática escolar; e, 4. Pesquisar como as condições de trabalho do professor(a) indígena de sociologia influenciam na sua prática.

Tais questões são urgentes no pensamento sobre a formação dos professores, dando notoriedade ao diálogo entre as disciplinas, haja vista que é fundamental o desenvolvimento de uma educação interdisciplinar no exercício da prática docente na escola indígena. Nesta proposição, é possível compreender que na delimitação do problema, a pesquisa se justifica nos aspectos acadêmico e social por possibilitar reflexões sobre o currículo da Educação Escolar Indígena e da necessidade e importância da interdisciplinaridade no currículo. Na disciplina de sociologia tal proposta é necessária, uma vez que a disciplina trabalha um campo muito vasto e abarca diversos temas sociais que estão diretamente relacionados à natureza/cultura, além de sofrer diretamente o impacto da reforma da educação.

A pesquisa possibilita conhecer a história da comunidade indígena Truká, a diversidade de um povo invisível que ao longo das últimas décadas tem travado uma luta social por direitos e reconhecimento, além de contribuir para reconhecimento e valorização da cultura, como também para a formação dos professores indígenas.

Para tanto, os caminhos metodológicos tiveram uma abordagem da pesquisa documental e autobiográfica com entrevistas por videoconferência e análise documental como dispositivo de pesquisa. O estudo aconteceu com professoras da Escola Indígena Capitão Dena, localizada na Aldeia do Sabonete/Ilha de Assunção, no município de Cabrobó-PE, e envolvendo a professora de sociologia, a professora de matemática e a coordenadora da escola.

A parte escrita da pesquisa foi construída e distribuída em seis seções que aprofundam a temática e expressam o entendimento do que os objetivos e as questões de pesquisa necessitaram. No capítulo “Construção metodológica”, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, no qual exponho os estudos autobiográficos e a análise documental; para isso, utilizo de entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa; exibio o lugar de pesquisa e sujeitos e finalizo expondo a análise, tanto documental como das entrevistas e como cada uma foi realizada.

Na seção intitulada *A interdisciplinaridade e a Interculturalidade na educação escolar indígena*, encontram-se uma descrição histórica de como a educação escolar indígena se constituiu e posteriormente uma discussão acerca da interdisciplinaridade e interculturalidade e seus principais conceitos. Em sequência, as seções sobre a base do currículo da educação escolar indígena recorrem à análise da BNCC, expondo o contexto da elaboração, desde a primeira versão, trazendo informações sobre os autores desse processo, a autenticidade e

análise do documento, na qual foi titulada de “Impasses e contradições”; A análise das Diretrizes e Bases da educação escolar indígena se passa a partir de uma discussão de como ela aborda a EEI e a importância dela para a construção do currículo.

A seção *Sociologia na educação escolar indígena: uma prática interdisciplinar* é constituída de um debate acerca da prática interdisciplinar na disciplina de sociologia da escola Capitão Dena, trazendo as percepções da EEI e a construção do currículo a partir do Currículo da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e o PPP da escola. As bases epistemológicas na concepção indígena demonstram que a BNCC não serve como base para EEI. Ao final do texto, expostas como considerações finais, retomo às questões problemáticas, exponho os elementos que foram tratados e (des)velados. Destaco as aprendizagens que constituíram as análises, atuando como incentivadoras para dar continuidade aos estudos sobre os povos indígenas.

2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa tem caráter qualitativo, ponderando que se entrelaça a uma diversidade de fatores sociais e subjetivos de uma pesquisa, uma vez que os objetivos apresentados correspondem a busca da compreensão da prática docente de professores do povo indígena Truká, e como eles lidam com as exigências de desenvolverem uma prática interdisciplinar. Segundo Minayo e Sanches (1993), esse modelo teórico-metodológico coloca o mundo social como um lugar passível de investigação e a “fala” como a matéria-prima contrastando com as práticas dos sujeitos.

Para Godoy (1995, p.21), “[...] hoje em dia, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes”, permitindo o acesso direto a fonte de dados, neste caso, os professores. Com base nisso, a investigação se fundamentará na abordagem da pesquisa documental e (auto)biográfica, tendo as entrevistas narrativas e a análise documental como instrumento de pesquisa. Na abordagem (auto)biográfica as contribuições são de Ferrarotti (2010), Goldenberg (2004), Nóvoa (2010), Finger (2010). Na mesma ordem, Delory-Momberguer (2008/2012) reflete sobre as bases epistemológicas das autobiografias. Já Flick (2009), Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) e Martins; Theophilo (2009), e Cellard (2008) contribuem para discussões da pesquisa e análise documental.

Com base nos objetivos, a pesquisa utiliza de documentos para servir como fonte de informação, como também complementar os dados narrativos. A pesquisa documental é o ato de pesquisar/examinar os mais variados documentos. Como diz Cellard (2008, p.298) é “esgotar todas as pistas capazes de fornecer-lhe informações interessantes”. A pesquisa documental é baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática e a pergunta de pesquisa que constituíram o corpo da investigação, possibilitando produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender as práticas interdisciplinares com as referências contidas nos documentos analisados.

O uso de documentos é uma estratégia epistemológica de várias áreas do conhecimento, e para as ciências sociais constitui uma fonte útil para o pesquisador. Possui uma riqueza de informações possibilitando a ampliação de compreensão dos objetos de estudo, na qual necessitam de contextualização. Além disso, é um método de coleta de dados que distancia qualquer eventualidade de influências do pesquisador (KELLY *apud* GAUTHIER (1984: 296), SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Valer-se da análise documental como instrumento de construção de dados foi uma estratégia de pesquisa para tentar buscar alguns aspectos do currículo na escola, e poder ter uma melhor compreensão da prática docente indígena para intentar responder aos problemas da pesquisa. Pois, de acordo com Flick (2009, p.236), os documentos servem como construtores de uma versão específica do que irá ser pesquisado (um evento ou processo), além disso, frequentemente tem uma perspectiva rica e possibilita um melhor entendimento sobre a realidade pesquisada. Assim como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Martins e Theophilo (2009), demonstram a importância da análise documental, na medida em que afirmam que os usos de documentos trazem informações que aproximam o entendimento do objeto na contextualização histórica e sociocultural, como também auxiliando para complementar e a subsidiar a pesquisa.

Em 1920 sociólogos da Escola de Chicago despertando insatisfações com relação a epistemologia das metodologias positivistas (metodologias objetivas), fazendo surgir na Alemanha a biografia como alternativa sociológica ao positivismo (NÓVOA & FINGER, 2010). O método biográfico apareceu na obra de Wihelm Dilthey como instrumento de compreensão das ciências empíricas. O filósofo alemão criticou as metodologias das ciências naturais e afirmou que só é possível conhecer o objeto de estudo de forma objetiva (GOLDENBERG, 2004, p. 18), ao contrário das ciências sociais que não é possível a quantificação, pois cada objeto possui um sentido próprio, ou seja, necessita ser compreendido a partir de suas singularidades e particularidades.

Além de Wihelm Dilthey, o sociólogo Franco Ferrarotti (2014), seu contemporâneo, postula a autonomia do método biográfico. Ele pondera que as narrativas biográficas são suficientes para uma pesquisa se tornar legítima, pois “cada indivíduo é uma síntese individualizada e ativa de uma sociedade, uma reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve”, sendo possível “ler uma sociedade através de uma biografia” (FERRAROTTI, 1983 *apud* GOLDENBERG, 2004, p.36).

Assim, o método biográfico começa a ter uma expressão significativa, correspondendo a uma renovação metodológica como também ao desenvolvimento de um método que dá conta das necessidades da realidade social, proporcionando às pessoas a compreensão da vida e suas dificuldades frente à sociedade (GOLDENBERG, 2004). Porém, seus procedimentos traziam uma suposta neutralidade resultando em um artificialismo da separação do sujeito-objeto e a formalização das leis sociais buscadas pelas investigações (BUENO, 2002).

Segundo Bueno (2002), esses fatores contribuíram para a valorização do método autobiográfico. O método biográfico surgiu como uma nova antropologia, no sentido de

proporcionar o conhecimento melhor da vida cotidiana, como também uma mediação entre a história individual e a história social. Ferraroti (2014) defende esta perspectiva do método, e dá a entender que a forma como aplicaram o método não foi a correspondente. A primeira crítica está relacionada à transformação em um método científico tradicional das ciências sociais. A segunda crítica está em transformar os materiais biográficos em “suporte concentrado de informações”. Segundo Ferraroti (2014), a utilização dos materiais biográficos como informações é permitido, mas não pode confundi-los em “especificidade heurística” do método.

Como as abordagens que o método biográfico ganhou ao longo do processo de sua evolução, Franco Ferraroti (2010), propõe mostrar que o método biográfico tem uma especificidade, na qual se inicia pela consideração de dois tipos de materiais que podem ser utilizados: materiais biográficos primários, que correspondem a narrativas ou relatos autobiográficos; e os materiais biográficos secundários, que são os considerados de toda espécie, como diários, narrativas diversas, documentos, fotografias e etc, na qual a sua existência não serviam com o objetivo de atender os fins da pesquisa. Segundo Ferraroti (2010), nas versões tradicionais do método, as mais aceitas são os materiais secundários; e defende que os materiais primários devem ser os mais utilizados pelos pesquisados, pois trará uma renovação do método biográfico.

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTI, 2010, p. 25).

Segundo o autor, a narrativa autobiográfica é uma especificidade do método biográfico. Esse método proporciona ao narrador falar de si, das memórias e dos momentos significativos do sujeito. O método (auto)biográfico permite “a união do mais pessoal com o mais universal”, permite falar da sua história de vida/profissional que constituem um ato de pesquisa, a forma comum de se apropriar da sua própria história.

O método (auto)biográfico se justifica na medida em que é reconhecido como um procedimento adequado para se estudar as realidades e estimular a investigação nos elementos de registros narrativos e da experiência da prática docente. Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica contribui não só para a compreensão, mas também para a intervenção das ações humanas, proporcionando mudanças no modo de vida. A busca pela história de vida

transporta o sujeito a rememorar, descobrir, conhecer e transformar sua atuação na sociedade. Segundo Ferrarotti (2010, p. 41),

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] toda práxis humana é individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-restruturante.

Enquanto a narrativa vai se perfazendo através da oralidade, o narrador constrói o percurso de identificação dos dispositivos sociais que mesmo implícitos, o sujeito pesquisador consegue abstrair. Ademais, Delory-Momberger (2008, p. 26) considera ser o método como uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”. Assim, como também em Nóvoa e Finger (2014, p. 21), a (auto)biografia demanda de uma responsabilidade, não se revelando apenas como “instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação”.

Portanto, a utilização desse método colaborou com a educação, não apenas no sentido amplo do termo, mas, diretamente para a educação escolar indígena na comunidade indígena Truká, uma vez que colocou os professores como protagonistas no processo de investigação sobre ela. Posto assim, fica evidente que a partir das narrativas autobiográficas foi possível a avaliação das experiências na prática de sociologia, podendo ser um instrumento “viabilizador” de reconhecimento, resistência e luta para os professores indígenas.

Dessa forma, utilizar a (auto)biografia nesta pesquisa permitiu o acesso às experiências dos professores indígenas, compreendendo a construção formativa e o acompanhamento das mudanças na educação, principalmente com relação as competências e habilidades para um trabalho interdisciplinar que devem desenvolver para a prática docente. Neste sentido, para essa finalidade foi necessário o uso das entrevistas narrativas como um dos processos de pesquisa.

Prevendo os procedimentos adotados em uma pesquisa, foram obedecidos os critérios éticos em pesquisa com seres humanos conforme **Resolução N.º 466/2012 e/ou 510/2016** do Conselho Nacional de Saúde) com a autorização da participação. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com uso de entrevistas narrativas como instrumento de produção de dados é crucial a autorização do termo de livre consentimento, sendo que cada professor teve acesso e esteve ciente dos objetivos quanto a participação, bem como suas identidades

preservadas, e se o desejarem estando todos em anonimato.

Para cumprir o requisito de pesquisa, foi utilizado o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE. O termo explicou os propósitos da pesquisa e os procedimentos que foram realizados as entrevistas, as garantias de confidencialidade, esclarecimentos permanentes e garantia do acesso aos dados e resultados do estudo quando necessário. Como também as garantias éticas, na qual garantiu que o participante da pesquisa teria o ressarcimento de quaisquer despesas que poderiam ocorrer durante a pesquisa, e ainda que estaria garantido o seu direito de indenização perante eventuais danos que decorressem da pesquisa. Assim, a utilização das narrativas e áudios, bem como de possíveis publicações sobre este trabalho, estão munidos de respaldo legal para que a pesquisa dê continuidade de forma esclarecida com os professores.

2.1 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Por razão da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), causador da doença COVID-19, medidas de saúde pública foram obrigadas a serem implementadas para a restrição da circulação de pessoas, como quarentena e dentre outras. Isso dificultou a realização de uma possível pesquisa de campo, que seria na comunidade indígena em Cabrobó-PE. Nesse cenário, a pesquisa se adaptou para entrevistas por vídeo conferência (sala virtual).

Neste sentido, o processo das narrativas aconteceu a partir de entrevistas por meio de sala de conferência virtual, na qual foram narradas as vivências e experiências que os professores indígenas têm/tiveram na sala de aula, principalmente como acontece a prática interdisciplinar da professora de sociologia.

É fundamental que no trabalho de pesquisa com entrevistas narrativas, as práticas repassadas para o pesquisador representem um modo de agir, de se relacionar e viver. Pois, conforme Bertoux (2010, p.29), “[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”.

A narrativa possibilita a compreensão do significado das práticas com a interdisciplinaridade. Permite a compreensão e reflexão de sua prática, justificando como produto desta pesquisa a exposição das narrativas, na qual irá possibilitar uma interação e colaboração reflexiva entre todos os professores participantes.

A entrevista narrativa é um procedimento que ganhou significado nos estudos da Etnossociologia, na qual é utilizada como apoio de pesquisas empíricas, inspirados na etnografia. Mas a sua utilização é bastante útil nas pesquisas de ciências humanas, principalmente no campo de pesquisa autobiográfica, seja como “contar fatos”, “biográfica” ou de uma narração de fato vivido, na qual é um protagonista de uma temática, uma vez que é um método de investigação dos fenômenos sociais, despertando uma nova consciência. As narrativas possibilitam o entendimento das particularidades dos fenômenos implícitos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002 e OLIVEIRA, 2014).

Evidenciamos que as pesquisas com histórias de vida nascem de uma tradição fenomenológica constitutiva do social com base num enraizamento antropológico e apoiam-se na descrição densa de Geertz, no interacionismo simbólico de George Mead, na dramaturgia social de Goffman e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago. Por isso, partem essencialmente de uma teoria do social, de como as pessoas vivem, compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos (SOUZA, 2011, p.216).

As entrevistas narrativas são maneiras dos atores entenderem por eles mesmo como eles se representam no mundo, e quais as suas condutas (POUPART, 2008). Expressam uma maior espontaneidade para traduzir na fala os significados que as situações de vida têm. A exemplo do professor, só é possível compreendê-lo na sua prática a partir dele mesmo, da própria linguagem. Só eles poderão dar respostas para as questões que permeiam esta pesquisa.

As experiências dos professores possibilitam a apreensão de sentidos, além do ato de relatar e falar. Implica na constituição de um diálogo e restauração de si. Além disso, três argumentos justificam a pesquisa narrativa: a primeira é de ordem epistemológica, na qual refere-se à entrevista como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar sua realidade. Assim, se constitui como forma adequada de captar diferentes dimensões como atitudes e valores; a segunda é de ordem ético-político, abrir a possibilidade de compreender e conhecer internamente os modos de vida, dilemas e questões enfrentadas; a terceira ordem, corresponde a metodologia, na qual se traduz como caminho para elucidar as realidades sociais, e as entrevistas dão conta do ponto de vista dos atores (POUPART, 2008).

O entrevistado é visto como um informante-chave, capaz precisamente de informar, não só sobre as suas próprias práticas e as suas próprias maneiras de pensar, mas também - na medida em que ele é considerado como representativo de seu grupo ou de uma fração dele - sobre os diversos

componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, p. 222, 2008).

E para fazer “bem fazer falar os outros”, buscou-se os princípios e estratégias de Poupart (2008) para guiar o processo de entrevista. Na primeira estratégia foi a obtenção da colaboração do entrevistado, e por entender que é preciso não apenas o consentimento, mas fazer falar o que pensa, foi apresentado inicialmente a importância da pesquisa. No entanto, não ocorreu com todos os professores, por conta da pandemia, os contatos com os professores não puderam ser presenciais, mas através de aplicativos de comunicação como o *Whatsapp* e por site de vídeo conferência, dificultando a aproximação e confiança do professor indígena com o pesquisador. Dentre os contatos obtidos por meio da gestão da escola, dois não atenderam ao contato, um não aceitou participar (a professora pareceu estar com vergonha de participar da entrevista), e as outras três aceitaram contribuir com a pesquisa (professora/coordenadora, professor de sociologia e professora de matemática). Foi dada a ênfase na entrevista da professora de sociologia, pois o objetivo é compreender a problemática da prática docente de sociologia, mas a coordenadora e a professora de matemática também foram importantes para entender a dinâmica da escola e como era trabalhada a interdisciplinaridade.

Além disso, acredito que por conta do distanciamento e das circunstâncias da pesquisa, as professoras de Sociologia e Matemática não puderam contribuir da melhor forma, pois não houve disponibilidade de material didático das atividades que estavam acontecendo com os estudantes indígenas em meio a pandemia. A professora de sociologia relatou estar muito atarefada para disponibilizar o material.

A segunda estratégia foi colocar o entrevistado à vontade por elemento de encenação, uma vez que para que o entrevistado se expresse e fale de maneira espontânea é preciso que esteja em um ambiente agradável. Mesmo que o ambiente fosse virtual, deixei as entrevistadas escolherem o dia e hora da entrevista e aconselhei que escolhessem um local tranquilo e agradável. Além disso, foi evitado a interrupção da fala, tentando transmitir empatia, atenção e demonstrando interesse no assunto.

A terceira estratégia foi ganhar a confiança do entrevistado, levando-o a ser mais confiante e verdadeiro na fala. Foram aplacados os receios dos entrevistados quanto a como utilizarei a entrevista, garantido que se for da vontade dele estaria em anonimato. Por último, levar o entrevistado a tomar a iniciativa do relato, correspondendo a busca de um discurso espontâneo e verdadeiro; e a se envolver, favorecendo o envolvimento do entrevistado (POUPART, 2008). As entrevistas aconteceram com um tempo em torno de 60 minutos com

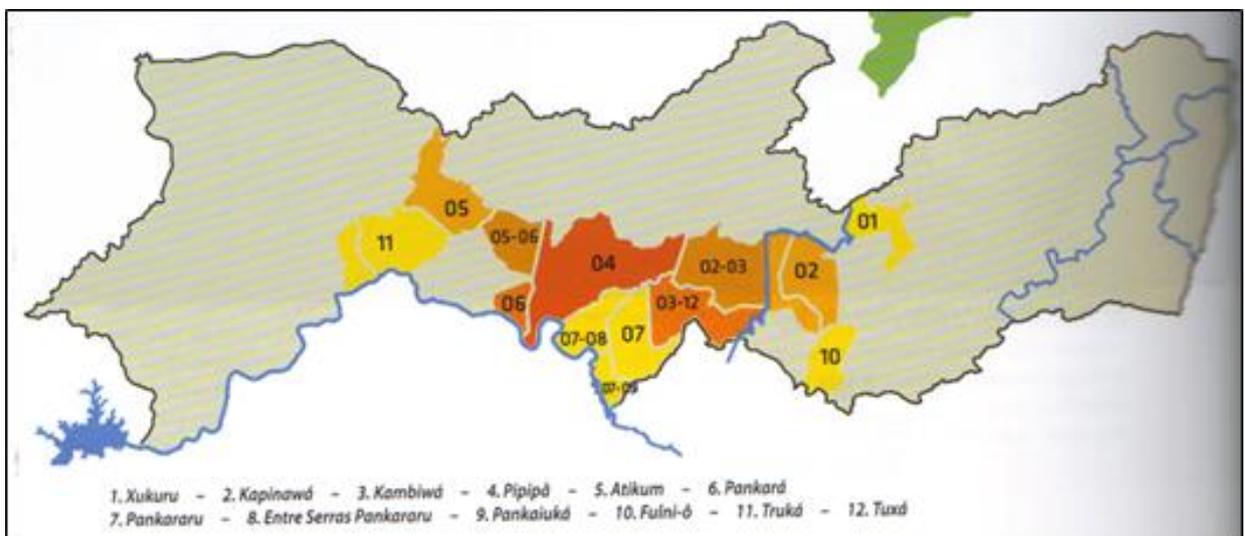
cada participante, mas por haver necessidade da pesquisa foi buscado as professoras Eliane Ribeiro, Maria do Carmo e Cidinha Truká mais informações para complementar e enriquecer a discussão.

Logo, as entrevistas narrativas possibilitaram a assimilação de sentidos que a pesquisa propõe, as falas constituíram no ato implícito de narrar, a existência histórica e social de um povo originário. Não foi apenas o ato de uma professora narrar, mas de uma professora indígena colocar sentidos na sua prática. Cada entrevista teve uma interação diferente, que despertaram sentimentos e emoções. Em cada pausa e palavra, não era apenas a história de vida do entrevistado, mas a sua coletividade. Entender que eles não se entendiam separados, mas dentro de uma coletividade. E que essas coletividades ficaram nítidas em cada relato de experiências de vida e de formação.

2.2 O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu com 2 professoras (uma de sociologia e a outra de matemática) e a coordenadora da Escola Indígena Capitão Dena, localizada na Aldeia do Sabonete nas delimitações das Terras Indígenas Truká (Ilha da Assunção) no Município de Cabrobó-PE. Com uma formação de uma Ilha Grande ou como alguns nativos a chamam, Ilha Mãe de Assunção e todas as outras ilhotas como filhas da Ilha mãe foi fundada em 1722 com 5.769,0000 superfície (ha) e hoje tem cerca de 6.236 habitantes (COPIPE, 2019).

Figura 1 - Mapa do território de Pernambuco-delimitação das comunidades indígenas no Estado.



Fonte: COPIPE

O território indígena Truká é distribuído em 03 áreas: Caatinga Grande, Retomada e Ponta da Ilha; e 27 aldeias: Umbuzeiro, Lama, Portões, Caatinguinha, Pambuzinho, Panela, Redenção, Formosa, Sabonete, Urubu, Caititu, Acauã, Canudinho, Riacho Fundo, Cajueiro, Jatobazeiro, Lameirão, Velha, Sanção, Jibóia, Lagoa Branca, Coronheira, Canudos, Camaleão, Vila Nova e Alto do Gavião. Cada área possui lideranças e em toda comunidade 02 caciques. A aldeia do Sabonete possuía cerca de 59 habitantes (BATISTA, 2004 *apud* SANTOS *et al.*, 2014).

O ambiente que o povo Truká vive tem elementos da vida urbana, mesmo que ainda tenha poucas políticas de bem-estar social, sem saneamento básico e energia para todos. A economia é baseada nas atividades produtivas voltadas para agricultura e pesca. Entre os produtos, destacam-se o milho (“só milho”, expressão utilizada pelos indígenas para dizer que as coisas estão bem), cebola, macaxeira, mandioca, goiaba, coentro, alface, manga, tomate, cebola, beterraba etc. (BATISTA, 2005; MONTEIRO, 2014).

O grupo étnico é construído a partir das atuações de líderes importantes (Antônio Cirilo e Acilon Ciriaco da Luz) que foram autores do “levantamento da aldeia”, ganhando uma significação religiosa. A religião foi um elemento de fortalecimento do grupo étnico, pois o “reconhecimento e valorização da existência e importância dos encantados, que os Truká passaram a consolidar um movimento político de reivindicação pelo território considerado originário” (MONTEIRO, 2014 p. 98).

Durante a década de 1960 a 1980, os Truká passaram por situações de conflito, sendo que nos anos de 1980 iniciou o processo de retomada de terras (durou 20 anos), perdendo líderes importantes. Em 2001 foi assassinado pela polícia militar José Felix e seu filho Nilson Felix de 17 anos de idade, e em 2005 Adenilson-Dena e seu filho Jorge também foram assassinados, muitos outros líderes morreram na luta pela retomada das terras (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL, 2010).

Os registros censitários sobre religião demonstraram um número crescente de autoafirmação indígena com um grande percentual de católicos e evangélicos, no entanto quando se fala de pertencimento, é o “Toré” e a “mesa” manifestações religiosas do povo Truká que religa aos poderes superiores denominados “Encantados” (espírito de Luz), na qual representam as entidades espirituais (BATISTA, 2005; SANTOS, 2007, P.114).

Nessa perspectiva, ser indígena é muito mais que um modo de vida, é uma questão de se “sentir”, de pertencer a identidade. A autoafirmação trata-se de um obstáculo para os povos indígenas, uma vez que sair do modo espectador e ir para o modo de ação é afirmar sua

própria “indianidade”, e torna-se mais visível no cenário nacional. O Toré⁴ traz os elementos diferenciados da identidade étnica, informações quanto a restabelecimento da cultura que está em comunicação com os mecanismos de controle.

As práticas culturais do povo indígena, como o Toré, definem a identidade étnica, assim a religião, os rituais, crenças, e esses modos de vida devem estar nos currículos das escolas indígenas como conteúdo, uma vez que fazem parte de uma educação diferencial. Posto assim, são aspectos que estarão demonstrados no Projeto Político Pedagógico da escola, e a partir deles, será possível compreender como os professores trabalham a interdisciplinaridade na prática docente.

Com os processos de retomada das terras indígenas, houve mudanças significativas para construir a educação desejada. Uma delas foi a conquista do reconhecimento do professor indígenas, atualmente a maioria dos professores da comunidade Truká são indígenas. De acordo com o PPP da escola, 99,9% dos professores têm formação superior. O nome da escola (Capitão Dena), também foi uma conquista das lutas, antes as escolas tinham o nome de posseiros Cabroboenses, e atualmente as escolas foram rebatizadas com nomes de guerreiros e guerreiras Truká.

Adenilson dos Santos (Dena) foi uma liderança Truká que atuava nas lutas pelo território. Assim como muitos líderes, Dena era perseguido por posseiros e também pela justiça, o que levou ao seu assassinato e de seu filho Jorge Vieira de 16 anos no dia 30 de junho de 2005 por policiais locais em meio a um evento festivo do projeto de transposição das águas do Rio São Francisco. Desde a colonização, as vidas dos povos indígenas foram ceifadas, muitas lideranças foram mortas, mas a luta sempre permaneceu. Homenagear esses guerreiros e guerreiras rebatizando os nomes das escolas (um lugar reconhecido por eles como instrumentos de lutas) é um ato de resistência, reconhecimento e luta. Capitão Dena, Adenilson, continua presente como uma representação para os jovens indígenas (COPIPE, 2005; NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL, 2010).

Ofertar o Ensino médio e aulas de sociologia foram critérios de escolha da escola. Dentre as 12 escolas e dois anexos, apenas 3 escolas tinham ensino médio: Escola indígena João Alberto Maciel (aldeia alto do gavião), Acilon Ciriaco da Luz (aldeia camaleão) e a Escola Capitão Dena (aldeia do sabonete). Porém, ao entrar em contato com as escolas, apenas a Capitão Dena possuía professor(a) de sociologia, sendo apenas uma professora.

⁴ O Toré foi imposto pela Agência de Proteção ao Índio-SPI como elemento determinante da identificação étnica do povo Indígena do Nordeste.

A escola Capitão Dena é composta por 03 professoras na área da Caatinga Grande, 12 professores na área da Ponta da Ilha e 08 professores na área da retomada e aproximadamente 210 estudantes. A gestão escolar está organizada por coordenadora pedagógica, secretária, auxiliar administrativo e articulador geral. Todos que fazem parte da gestão atuam na Organização dos/as Professores Indígenas Truká (OPIT). A OPIT é uma organização que articula os professores para reuniões, encontros etc. para discutirem sobre a educação escolar indígena.

Por não ter havido pesquisa de campo não foi possível fazer as observações do lugar de pesquisa, mas esse olhar se torna mais significativo sendo feito pelo ângulo de pertencimento.

A escola é murada, tem 8 salas, uma secretaria, salinha de professor, sala da coordenação pedagógica, tem um banheiro para professor(a), para meninas e meninos, quatro repartições, temos uma cozinha, os corredores são bem grandes, temos o pátio, e ela é bem solta, tem muita planta. As plantas que temos na escola diz sobre a agricultura do povo, e povo é currículo, representa as plantas e empoderamento, plantas medicinais. Temos a espada-de-são-jorge, manjerição, babosa, eucalipto, cidreira, pimenta e a banana, manga e acerola que exportamos para fora. [...] Na escola “eu olho pra esses meninos e ora a gente é mãe, ora é família e ao mesmo tempo instituição. E é tão lindo isso, e mais lindo ainda é quando a merendeira está com o salário atrasado, vão todos ficar do lado da merendeira. [...] as inter-relações humanas que acontecem dentro da escola indígena é lindo porque ora é escola ora é povo. Você olha assim, é a escola, de repente você olha é comunidade. As lideranças estão lá na escola dando aula, um mais velho ou velhinha vai lá e fala como é o parto, como é que faz o chá, o conhecimento da planta, e quem é essa pessoa? essa pessoa é avó do menino do sexto ano, a é a prima de não sei quem, enfim. É muitos e ao mesmo tempo é só um povo. (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A escola Capitão Dena é cultura, povo, comunidade. É um emaranhado de inter-relações, “a comunidade está nela e ela está na comunidade”. O olhar de Cidinha Truká para sua escola incentiva o desenvolvimento de um processo imaginativo, transporta nosso pensamento para um campo reflexivo do saber, na qual causa a curiosidade de conhecer esse lugar e quem faz parte dele.

Os três sujeitos que participaram da pesquisa foram questionados sobre a utilização de pseudônimos⁵, porém não tiveram objeção em serem identificadas na pesquisa, pelo contrário, demonstraram animosidade. Assim, apresentamos o perfil biográfico da **Cidinha Truká, Eliane Ribeiro e Maria do Carmo:**

⁵ Corresponde à preservação da identidade dos entrevistados, conforme a Resolução 196/96 e 466/12 do Ministério da Saúde e Comitê de Ética.

Maria Aparecida, conhecida como **Cidinha Truká** é indígena, reside na aldeia Caatinga Grande Rio Pequeno. É professora indígena há mais de 18 anos, considera ter tido uma formação de base, que se constituiu, primeiramente, dos conhecimentos do povo que é a formação de movimento da luta pela terra e pela educação intercultural. Sua formação acadêmica é em magistério e pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC) em Salgueiro em 1999, possui uma especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em 2015 iniciou a licenciatura intercultural indígena no Campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Caruaru.

Possui pouca experiência em sala de aula, mas como coordenação pedagógica demonstra ter tido experiências significativas que a faz estar em lugar de muitas reflexões pedagógicas. Atualmente coordena do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino fundamental e Ensino médio na escola indígena Capitão Dena. Suas primeiras experiências foram no território como professora foi nos primeiros anos da alfabetização. Além disso, possui assento no Conselho de Educação Escolar Indígena e faz parte da organização social de Professores Indígenas Truká (OPIT). Considera-se militante das bandeiras de luta do Movimento dos povos indígenas.

Eliane Ribeiro tem 47 anos, mãe de dois filhos, é formada em Ciências Humanas na UFPE, campus de Caruaru, é professora há quase 20 anos. Em suas experiências como docente, já foi professora de geografia e de outras disciplinas, começou a trabalhar com sociologia há quase três anos para completar a carga horária dela, mas gosta mais de sociologia do que geografia. Em sua formação sofreu preconceito, por ter cabelos cacheados, muitos questionavam sua identidade étnica.

Em 2012, período em que iniciou sua graduação, começou a trabalhar no Capitão Dena exercendo a função de professora com 10 turmas de 6º até 3º ano do ensino médio, isso lhe causou muito desgaste e insegurança, pois antes ela trabalhava com apenas uma turma e passar a ensinar para várias turmas foi difícil. Mas, segundo ela, isso foi apenas um problema inicial pois sempre teve apoio dos outros colegas professores.

Maria do Carmo é professora de matemática e física, graduada em licenciatura em matemática no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CEVASF) e pós-graduação em matemática e física na Faculdade de Medicina Estácio do Juazeiro do Norte (FMJ). Trabalha na educação indígena desde 2007, iniciou na educação infantil para cursar a graduação e depois da pós-graduação, começou a lecionar no fundamental I e II da escola indígena Capitão Dena. Ao contrário da **Cidinha Truká** e **Eliane Ribeiro**, a **Maria do**

Carmo não teve formação específica para EEI, teve muitos colegas também indígenas na sua turma, mas assim como **Eliane Ribeiro**, também sofreu preconceito.

2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Para a análise das entrevistas narrativas, optamos pelo exercício da compreensão e interpretação das discussões desenvolvidas pelo sociólogo francês Daniel Bertaux. O exercício analítico será embasado pelo princípio fundamental da hermenêutica que se aproxima também dos aspectos metodológicos de Delory–Mombberger (2008), trazendo as interpretações das experiências vivenciadas pelos professores. A hermenêutica elenca: [...] as significações de um texto se situam no encontro de dois “horizontes”, o do sujeito e o do analista. O que está além do horizonte do analista não pode ser percebido por ele” (BERTAUX, 2010, p.107).

Bertaux (2010) aponta que as narrativas de vida norteadas para as práticas dos sujeitos e para os contextos sociais dessas práticas abarcam *indícios* de fenômenos sociais. Esses *indícios* remetem a um mecanismo social que marca a experiência de vida, desse modo é preciso indagar sobre sua significação sociológica, isto é, a que eles se referem no mundo sócio-histórico.

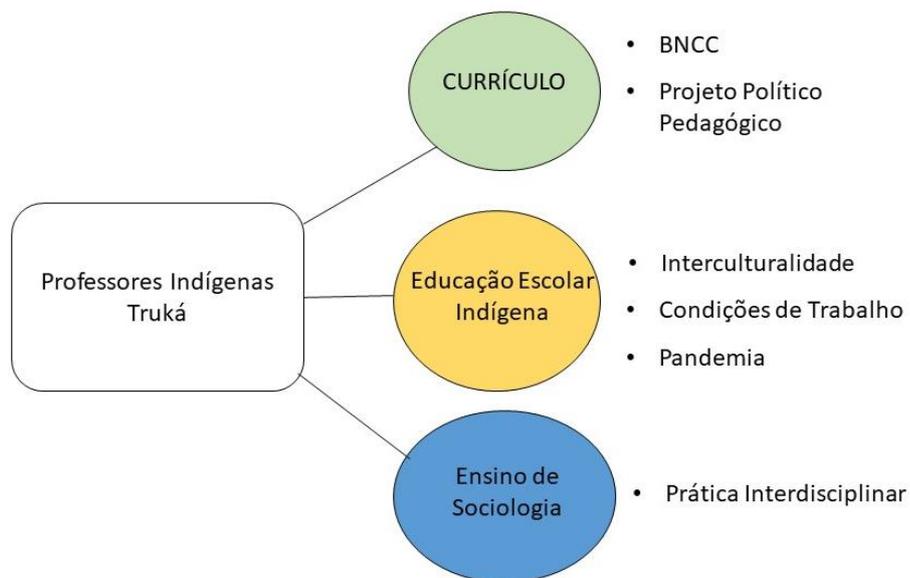
A imaginação e o rigor são para a análise compreensiva mecanismos de compreensão das narrativas, porém a imaginação é um constituinte de representação que marca as experiências daqueles que falam (BERTAUX, 2010). Diante disso, a imaginação no processo de compreensão do analista, aparece em conformidade com a clareza, habilidade, vivência cultural quando estão justapostos aos fatos narrados, permitindo compreender o que está em anonimato nas falas, considerado as trajetórias e contextos de vida que os fenômenos acontecem. Em concordância, Delory-Momberg (2008, p.56) evidencia que:

A narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. [...] A compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida revela ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. O princípio mesmo de uma ciência humana constrói-se com base na autorreflexão e na auto- interpretação que o homem, aqui o historiador ou pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida.

A narrativa tem uma composição cheia de significados, cada frase é considerada, assim como os gestos e pausas feitas pelo narrador. Neste sentido, a análise deverá seguir um processo delicado, que requer um olhar atento, mas também que permita o distanciamento necessário para a construção.

Nesse aspecto, a análise das entrevistas narrativas dos professores da comunidade indígena Truká acontecerá em dois momentos. O primeiro, após as transcrições das entrevistas, corresponde a leitura cuidadosa das narrativas, tornando possível explicitar as informações e significações pertinentes de uma narrativa, com o desenvolvimento de uma sistematização de categorias (temáticas) a partir dos núcleos de sentidos que convergirão das narrativas de todos os interlocutores (BERTOUX, 2010). Conforme o esquema abaixo:

Figura 2 - Mapa mental delineando as categorias presentes nas Entrevistas.



Fonte: Propria autora (2022).

A imagem representa as categorias de análise estabelecidas durante o primeiro momento, as categorias levantadas, sendo elas: currículo, educação escolar indígena e ensino de sociologia. Para se chegar a essas categorias, foi feita a leitura atentamente e com o auxílio do Microsoft Word, utilizando cores diferentes, buscamos congruências e diferenças entre elas. O segundo momento, já com as categorias sistematizadas e as reflexões mediadas pelos fatos narrados foi montado um quadro analítico para realizar os cruzamentos das narrativas, visando a construção dos pontos de encontro entre as falas, os núcleos de sentido, para que

assim possa apreender as marcas singulares do conjunto das experiências e depreender o que foi levantado na problemática de pesquisa.

Nesse processo, na comparação entre as trajetórias biográficas pode-se perceber situações, ações e lógicas semelhantes (BERTOUX, 2010). Isso garantiu que fossem realizadas inferências confiáveis, produzindo os resultados que foram-se tecendo sobre a prática interdisciplinar da educação escolar indígena Truká.

2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Flick (2009), o pesquisador na escolha do documento, dando importância para a compreensão de processo ou história de vida, não deve deixar de considerar o contexto, a função do documento e a utilização. Neste sentido, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes e bases da educação escolar indígena. A partir deles, foi verificado como a prática da sociologia e a interdisciplinaridade é construída para a educação escolar indígena; A análise versa sobre a estrutura da educação escolar indígena, pois a realidade a ser tratada será a escola. A partir da análise foi possível a obtenção de informações reais nos documentos, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Pois, o que caracteriza a análise documental é a pesquisa de materiais que ainda não foram analisadas ou que ainda podem ser reelaboradas, a partir dos objetos da pesquisa (GIL, 2008). A análise é a realização baseada na interpretação que teve como alicerce a temática proposta e a pergunta de pesquisa que constituiu o corpo da investigação. Isso possibilitou produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender as práticas interdisciplinares com as referências contidas nos documentos analisados. Segundo Flick (2009, p.236), os documentos servem como construtores de uma versão específica do que irá ser pesquisado (um evento ou processo), além disso, frequentemente tem uma perspectiva mais rica e possibilita um maior entendimento sobre a realidade pesquisada.

Sá-silva; Almeida; Guindani (2009) e Martins; Theophilo (2009), demonstram a importância da análise documental, na medida em que afirmam que os usos de documentos trazem informações que aproximam o entendimento do objeto na contextualização histórica e sociocultural, como também auxiliando para complementar e a subsidiar a pesquisa. Os documentos também vão inspirar confiabilidade (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Foram analisados os documentos, a partir dos critérios adequados, iniciando com a avaliação preliminar da BNCC⁶, examinando os elementos da problemática, “contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chaves” (CELLARD, p. 3003, 2008). Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena e com a localização dos textos pertinentes, será necessário avaliar a credibilidade como também a representatividade. Em contrapartida, o texto poderá vir com linguagens, escritas e fragmentos difíceis de serem interpretados e será precisa contar-se com isso. Neste sentido, é fundamental cautela e avaliação adequada, tendo um olhar crítico com o documento analisado (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI (2009) E MARTINS; THEOPHILO, 2009).

A análise seguiu a orientação de Cellard (2008) sobre as avaliações preliminares, foi analisado o **contexto histórico** da produção do documento, buscando entender como aconteceu todo processo de elaboração da BNCC até a finalização. Porque, é imprescindível o conhecimento da conjuntura socioeconômica, política e cultural que condicionaram a produção do documento. “Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão” (CELLARD, 2008, P.299).

Por conseguinte, para se interpretar um texto, é necessário saber a **identidade das pessoas** que escreveram, o motivo que levaram para a elaboração do documento. Identificar o autor é uma forma de avaliar a credibilidade do texto e lendo nas entrelinhas possibilita compreender como os outros vivem. Esse procedimento foi seguindo, buscando compreender quem fez parte da produção, das conferências, quem contribuiu e como influenciou no texto da Base.

E por último, a **confiabilidade e autenticidade** do texto é a forma de “assegurar a qualidade da informação transmitida” (CELLARD, 2008, p.301). É preciso verificar se o documento é verídico. Na análise da BNCC procuramos levar em consideração a **natureza do texto** para não tirar conclusões precipitadas, pois os textos dependendo de sua natureza podem variar.

A análise documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14). Neste sentido, a pesquisa buscou um trabalho de interpretação e sintetização. Finalizado a avaliação preliminar, foi analisado os dados. Reuniu-se todos os elementos importantes da

⁶ Principais documentos a serem analisados.

problemática, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto para a compreensão do texto da base.

No capítulo que segue, faz-se uma discussão sobre Interdisciplinaridade e Interculturalidade, fundamentando-se na literatura publicada sobre a temática, seguida do capítulo que discorre sobre as particularidades, contexto, estrutura, autores e problemas da elaboração da BNCC, como também uma discussão sobre as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para refletir sobre os caminhos da educação escolar indígena, trazendo uma discussão acerca da interdisciplinaridade e interculturalidade, é relevante levantar os aspectos teóricos da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir das contribuições históricas, que tem como ponto de partida a colonização do Brasil no século XVI. Para situar a questão educacional na Educação Escolar Indígena, será utilizado como suporte teórico Secad (2007) e Tassinari (2008), além de outras fontes que discorrem sobre a temática.

A implantação da escola para os indígenas começou em 1549, no início da colonização do Brasil, a partir da chegada dos jesuítas que tinham como missão a conversão dos nativos à fé cristã. Nesse sentido, os missionários aproximavam-se dos indígenas com a intenção de conquistar a confiança e aprender as línguas. No entanto, o processo de catequização é marcado pela resistência e hostilidade ou amistosidade dos indígenas. Por serem resistentes, muitos eram considerados selvagens. Em decorrência disso, a pacificação surgiu como justificativa, os colonizadores tornaram a mão de obra escrava o principal meio de força de trabalho durante séculos (SECAD, 2007).

Inicialmente, as crianças eram os principais alvos dos missionários jesuítas, não apenas para ensinar a contar, escrever e ler, mas também para doutriná-los no catolicismo. Eles começaram o processo de catequização em missões que não tinham lugar fixo, sendo chamados de volantes. Segundo Ribeiro (1984), ao longo do tempo, foram criados dois espaços de doutrinação dos “índios”⁷, as casas para os “índios” que ainda não eram batizados e os colégios que abrigavam os mestiços, portugueses e índios já batizados, para formar pregadores que ajudariam os jesuítas na doutrinação de outros “índios”. Porém, os

⁷ Índio levou aspas (“”) para designar como um termo colonizador que estereotipa e reforça o preconceito com os povos indígenas, caracterizando os indígenas como se fossem todos selvagens. O termo é pertinente no texto, pois retrata do período colonizador.

ensinamentos dos missionários jesuítas não tiveram muito êxito, pois não eram fáceis, rápidos e não eram efetivos na mudança do modo de vida; quando os indígenas voltavam ao convívio com outros, retomavam aos seus costumes e crenças (SECAD, 2007).

Para tentar reverter isso, foram criados os aldeamentos, conhecidos como obras de urbanização dos missionários, que eram mecanismos estratégicos dos jesuítas para a “conversão” dos indígenas, “doutrinação” dos jovens e “eliminação” dos pajés. Além disso, serviam como forma de agrupamento de “índios” trazidos de outras aldeias para o interior, pois o padre Manuel da Nóbrega entendia que, para “cristianizar” e trazer os “índios” para a “civilização”, era preciso reuni-los e aldeá-los, fazendo com que eles vivessem como civis e religiosos, sem nenhum contato com suas crenças. Somando a isso, os casamentos interétnicos eram incentivados e o ensino era a catequese, negando os ensinamentos da cultura indígena, bem como suas línguas (SECAD, 2007; AZEVEDO, 2017; MONTEIRO, 1994).

As escolas coloniais “para índios e não de índios” ignoravam totalmente as instituições educacionais, promovendo a desestruturação das etnias e culturas dos povos indígenas, e a “função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas” (FREIRE, 2004, p.23). Foi criada uma Língua Geral, que corresponde a um agrupamento de dialetos nativos assimilados pelos jesuítas para que os ‘índios cristãos’ pudessem ser entendidos pelos missionários, demais “índios” e os colonos.

A princípio, os aldeamentos traziam benefícios não apenas aos missionários, mas também para os colonos e para a Coroa brasileira, uma vez que seriam uma forma de proteger as zonas açucareiras do Nordeste das ameaças de ingleses e holandeses, dos Tapuia e quilombolas. No entanto, os aldeamentos não tiveram sucesso, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e as aldeias foram elevadas a Vilas, sendo criado em 1758 o Diretório dos índios, lei que determinava diretrizes, normas administrativas, educacionais, econômicas, relações entre indígenas e colonos e uma série de restrições para os “índios” (MONTEIRO, 1994).

O regime diretório tinha a intenção de mudar efetivamente os modos de vida dos indígenas, trazia um processo de transição para os costumes civis dos homens brancos. O diretório proibia o uso das línguas indígenas e da Língua Geral, tornando obrigatório o uso da

língua portuguesa. Assim, é possível perceber a imposição do embranquecimento⁸, indígenas tendo que ser registrados com nomes portugueses e a construírem suas casas com estilo português (COELHO, 2006).

O regime diretório foi uma intensificação da escravização dos “índios”, pois eram obrigados a atender as necessidades de mão de obra em atividades domésticas, no extrativismo e na agricultura, justamente por serem mais baratos que a mão de obra dos negros africanos. O diretório permaneceu até 1798 e foi substituído em 1845 pelas Missões. Os missionários passaram a ter uma regulamentação para voltarem a catequização e a ampliação religiosa dos povos indígenas (SECAD, 2007).

Com esse novo período histórico, os aldeamentos voltam como instrumentos dos missionários para doutrinação, porém, os missionários, não como antes, estavam com sua autonomia limitada, estando eles apenas a serviço do governo brasileiro como assistentes religiosos e educacionais. Segundo o Secad (2007, p. 12):

Ao instalar os missionários nos diversos aldeamentos, o Estado monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças e adultos indígenas que se interessassem em aprender a ler, escrever e contar (instrução primária). Essa política desenvolvia-se a partir da visão da escola como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Com relação às populações indígenas, esse desenvolvimento só seria alcançado se elas fossem catequizadas e integradas ao mundo do trabalho das sociedades não-índias.

Posto assim, neste mesmo período, foi criado um sistema de ensino, embasado na formação de “índios” voltados às oficinas que proporcionavam a formação em artes mecânicas e em agricultura, como também ao treinamento para navegações e outras (SECAD, 2007). E, em 1870, foram criados internatos e orfanatos com a intenção de transformar as crianças em intérpretes para auxiliar os missionários nas conversões.

Muitos especialistas, depois de visualizarem o contexto da educação indígena no Brasil não tiveram tantas esperanças quanto ao seu desenvolvimento, pois sempre teriam as influências religiosas, uma vez que no século XVI até o século XVIII a responsabilidade da educação era dada às religiões católicas. Logo, uma política indigenista foi instaurada com claras intenções de mudanças no cenário do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Foram criados órgãos governamentais que buscassem dar mais atenção aos “índios” e a

⁸ Embranquecimento ou branqueamento racial corresponde a uma ideologia do período pós-abolição (1889-1914), na qual tinha como pensamento a ideia de tornar a “raça negra” em branca ao longo das gerações, estando amplamente atrelada ao sistema de classes.

protegê-los das explorações e opressões que sofreram durante tanto tempo, além disso tinham também a função de gerenciar as relações entre os povos indígenas e os não indígenas (SECAD, 2007).

Três momentos do século XX marcaram as rupturas com modelos de políticas educacionais que eram voltadas para os indígenas no Brasil: em 1908 e 1930, o modelo do Serviço de Proteção aos Índio (SPI); 1960, o modelo da FUNAI; 1990, as transformações decorrentes da Constituição de 1988 (TASSINARI, 2008). O SPI foi criado com a justificativa de levar técnicas disciplinares da indústria ao meio rural e as suas populações, uma vez que havia uma concepção de atraso do mundo rural. O idealizador dessa proposta foi o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Assim, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN).

O SPILTN foi criado por militares positivistas em um contexto crítico para os indígenas, uma vez que muitas guerras contra os nativos aconteciam no interior e se estendiam as capitais. Sendo que, em 1908, o Brasil foi acusado de massacrar os povos indígenas. E o SPI surge nesse contexto, tendo como objetivo atrair os indígenas considerados hostis para os núcleos. Além disso, tinha também o objetivo de evitar as práticas violentas que aconteciam com a expansão colonial (ALMEIDA, 2017; CARNEIRO DA CUNHA, 2008).

SPILTN foi um modelo que trouxe o indígena para o espaço de representatividade, uma vez que propôs que a política indigenista deveria estar afastada das ações dos missionários. Porém, "as ações do SPILTN visavam 'proteger' essas populações em sua situação transitória rumo à sua incorporação à sociedade nacional" (TASSINARI, 2008, p. 221). Isso demonstra que o projeto de inserir os indígenas à sociedade nacionalista ainda permanecia.

Uma das ações da SPILTN era a pacificação dos indígenas considerados hostis, através da técnica militar caracterizada como "um grande cerco de paz"⁹. A pacificação era a primeira medida de ação dos colonizadores, tendo a doação de bens como estratégia de atrair as populações para os espaços de reservas indígenas para iniciar a sedentarização; depois de agrupá-los, eram instaladas escolas para os indígenas, visando a incorporação da língua portuguesa e outros conhecimentos de matemática, comércio, agricultura, pecuária e indústria.

⁹ Um grande cerco de paz, como foi chamado por Rondon, era nos pressupostos de Lima (1995) o poder tutelar, uma técnica militar que tinha como objetivo pressionar e vigiar o inimigo para cortar sua liberdade de circulação suprimindo e reprodução social, fazendo como única alternativa a aliança.

Logo, a transição era preparada para o mundo civilizado, transformando-os em trabalhadores e consumidores (LIMA, 1995; TASSINARI, 2008).

Neste sentido, é inegável que a educação escolar para “índios” era usada para propósitos de aculturação e transformação indígena, tornando-os “civilizados”. E esse processo acontecia principalmente por meio da incorporação do *bilinguismo* de transição. A língua indígena era usada para o aprendizado da língua portuguesa, neste sentido, a principal intenção era a incorporação do ideário nacionalista no índio. Posto assim, a década de 1930 marca a ruptura das políticas indigenista catequéticas para uma política que visava a integração nacional, laica e militarizada (SECAD, 2007; TASSINARI, 2008).

Em 1918 o SPILTIN passou a ser chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e em 1967 foi extinto em um contexto de denúncias de abusos nas explorações de trabalho indígena e nas relações políticas locais, em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), iniciando o segundo momento das políticas indigenistas.

Tassinari (2008) demonstra a importância que Darcy Ribeiro (2017) teve para a própria atuação da FUNAI, uma vez que classifica as etapas de integração. Ribeiro (2017) salienta que é possível identificar as etapas do processo, e a primeira caracteriza-se pela visão de serem “isolados”, que não possuem contatos diretos com outros povos. A segunda etapa corresponde ao contato que alguns grupos possuem com a civilização, mas sua cultura é mantida. A terceira etapa demonstra contato permanente, as populações indígenas estão em constante relação com os diversos povos da sociedade nacional e dependem da economia, mesmo ainda mantendo alguns costumes. A última etapa demonstra o processo de aculturação, sendo um momento que os indígenas estão totalmente dependentes da sociedade nacional, falando a língua portuguesa.

O modelo da FUNAI e do SPI se assemelham e se distinguem em alguns pontos. A educação escolar promovida pelo órgão ainda dá continuidade ao processo de assimilação indígena à sociedade nacional. No entanto, com o SPI, as escolas tinham uma posição diferente quanto às línguas nativas. O modelo estimulava o aprendizado da língua portuguesa e proibia o uso da língua nativa, e a FUNAI rompe com isso, reconhecendo a importância da língua nativa.

Esse processo de reconhecimento das línguas nativas possibilitou uma nova estruturação no ensino nas escolas indígenas. Iniciando-se uma mobilização por uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a valorização das línguas e as diferenças culturais. Os movimentos indígenas cresceram e ganharam mais força ao longo da década 70 e 80, surgindo muitas organizações não-governamentais que propõem uma escola

alternativa ao Estado. Além disso, o próprio povo indígena conseguiu se articular politicamente em busca de transformações significativas (ALMEIDA, 2017).

O movimento da educação escolar indígena deu início a dois processos políticos importantes: a redemocratização e a implantação de um modelo neoliberal de Estado. Pois, na redemocratização, o princípio que imperava era democratização, na qual destacavam a descentralização das decisões políticas, a liberdade de expressão e de opinião e a participação da população nas políticas públicas (ALMEIDA, 2017). Além disso, reivindicavam políticas públicas que assegurassem uma educação pública de qualidade e questionavam, principalmente, as ações da FUNAI naquele período, visto que promoviam uma uniformização da população brasileira.

E com o governo neoliberal de Collor de Melo, foram realizadas medidas de enxugamento da máquina estatal com a intenção de reorganizar a economia do país. Para reduzir o papel do Estado, um dos principais objetivos eram as privatizações de empresas estatais, demissão em massa de funcionários públicos e a extinção de empresas e fundações. Impactando diretamente a Funai, uma vez que a Fundação sofreu com reduções de suas funções, passando para o MEC a responsabilidade da assistência às comunidades indígenas.

Em contrapartida, muitos movimentos indígenas de âmbito nacional surgiram reivindicando uma educação diferencial e bilíngue, com respeito à etnia e à cultura, o que culminou em mudanças que se refletiram na Constituição de 1988. É nesse contexto que marca o terceiro momento de ruptura de políticas indígenas, pois a Constituição de 1988 trouxe muitas transformações para os povos indígenas (TASSINARI, 2008). Programas educacionais começaram a ser desenvolvidos com a participação ativa dos líderes e das comunidades para elaborar, acompanhar e executar os projetos (SECAD, 2007). A escola indígena nesse momento ganhou uma nova roupagem, o bilinguismo deixou de ser um instrumento de conversão e passou a ter importância para o reconhecimento dos modos de vida.

O bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157).

Por conseguinte, as críticas ao projeto de integração dos povos indígenas à sociedade nacionalista possibilitaram o desenvolvimento de uma educação escolar que se tornou instrumento do povo indígena. E essas críticas partem do “pressuposto que os povos indígenas

têm seus próprios projetos de sociedades e que a finalidade da escola indígena seria contribuir efetivamente na construção desses projetos, associando a essa instituição a noção de educação como processo educativo mais amplo” (ALMEIDA, 2017).

O Secad (2007) aponta a importância da educação escolar indígena a partir dos problemas historicamente acumulados durante os últimos séculos. É preciso uma educação que faça com que o índio seja reconhecido, identificado e respeitado. Os povos indígenas enxergam que a escola deve ser um espaço de autonomia. E o modelo neoliberal de 1990 parte desse princípio de autonomia, uma vez que condicionou que os professores seriam os próprios índios nas suas aldeias e deverão ter uma formação específica, desenvolvendo um currículo intercultural e elaborando materiais didáticos; como também desenvolver “um projeto de escola que contribua na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios, fortalecendo seus projetos societários” (ALMEIDA, 2017, p.97).

Os governos da década de 1990 que tinham orientações neoliberais propuseram ações de mão dupla, uma vez que buscaram a restauração da administração pública com o “enxugamento”, demissões em massa e extinguindo órgãos públicos, empresas e autarquias; por outro lado, reconheceram o movimento indígena, permitindo o espaço de elaboração de uma nova legislação da educação indígena na CF/88. Assim, a educação passa a ser administrada não mais pela FUNAI, mas pelo Ministério da Educação (ALMEIDA, 2017; GRUPIONI, 2003).

3.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No Brasil colônia (século XVI e XVII) não havia uma legislação específica e independente do ordenamento português para os povos indígenas. No Brasil, as Leis da Metrópole portuguesa (Ordenações Manuelinas e, a partir de 1603, nas Ordenações Filipinas), sendo o principal documento o Regimento dos governadores, eram as políticas de maiores forças no império (PERRONE-MOISÉS, 1992). O Regimento de 1549 demonstrava um esforço do governo de Tomé de Souza na busca pela liberdade dos “índios”, mas a política adotada era restrita e só beneficiava os “índios” aliados, justificando a escravidão na forma de “guerra justa”, como é observado nas diretrizes:

Estabelecer a segurança e a paz da terra, mediante a vitória e a sujeição completa sobre as tribos índias revoltadas ou inimigas e sobre os seus aliados, os franceses; (2) Intensificar os esforços para proteção dos indígenas aliados dos portugueses, contra a espoliação e escravização e, em especial,

acelerar a civilização e cristianização dos índios, mediante a fundação sistemática de aldeias; (3) Estabelecer um contato estreito e amistoso com os jesuítas, como pioneiros da política indigenista real, e sustentar as suas obras com apoio material. (THOMAS, 1982, p. 74).

Assim, os índios eram tratados de formas distintas a partir das atribuições que ganharam pelos colonizadores. Eram aplicadas normas para cada distinção. Aos considerados amigos-índios, aliados da coroa portuguesa, tinham um tratamento brando, pautado no paternalismo e pacificação, e os que eram “inimigos-índios”, espalhados pelo sertão, aplicavam-se as guerras justas. E todas essas ações eram legitimadas pelos interesses do governo, da igreja e dos colonos, já os interesses dos indígenas eram ignorados (SECAD, 2007). No século XVII foi formulado o documento para os povos indígenas, “Diretório dos índios”, mas em 1845 é proclamado o Regulamento das Missões como substituição do Diretório sem trazer nada de diferente ou positivo para os indígenas.

As legislações coloniais¹⁰ tiveram reflexos nos movimentos políticos de colonização com o objetivo de controlar os índios a partir da evangelização. Neste sentido, os anseios da administração, dos missionários e dos colonos, mesmo depois de entrarem em conflitos configuravam a legislação do período. Assim, a legislação do período colonial não via os índios como cidadãos, pois o índio era visto com inferioridade e dependente do não-índio, estando sob a tutela do Estado (COLAÇO, 2000).

No Ato adicional de 1834 discorria que as competências legislativas das Províncias se tratava de "catequese e civilização dos indígenas", demonstrando que os povos originários não tinham visibilidade social e política. Esta constituição caracteriza a falta de participação social e evidencia que a postura política não se alterou com relação a integração do índio a sociedade “civilizada” (ALMEIDA, 2018).

As constituições posteriores não proporcionaram nenhuma mudança aos povos indígenas, e a constituição de 1891 não trouxe nenhum avanço nas políticas indígenas, apenas reproduziu o que já estava sendo disseminado nas legislações anteriores. O conservadorismo das elites lusitanas se sobressaiu e impediu a participação social na elaboração do documento, fazendo com que mais uma vez ao índio fosse omitido os seus direitos. “O Estado brasileiro prolongava a cultura da indiferença, da “invisibilidade” em relação às populações étnicas” (ALMEIDA, 2018, p. 618). Foram aproximadamente 43 anos de ausência dos direitos indígenas nas constituições correspondente ao período de 1891 a 1934.

¹⁰ As Legislações coloniais se referem as leis que antecederam o período Republicano, principalmente o Diretório dos índios e o Regimento das Missões.

As constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969 apresentavam pelo menos um artigo sobre os Direitos Territoriais Indígenas, tratando que as terras ocupadas pelos índios eram de posse permanente (CUNHA, 2008). O início do século XX marca mudanças importantes no cenário das políticas indígenas como o Decreto nº 8.072 de 20 de julho de 1910 que instituiu o SPILTN, pois garantia o direito aos índios professarem suas próprias crenças. Depois de 57 anos a Lei nº 5.371 de 1967 que institui a FUNAI.

O cenário das legislações começa a mudar efetivamente com a tomada de consciência dos povos indígenas, quando se começou a se prolongar as trocas de experiências e informações pelo contexto de enfrentamento étnico de cada povo. A partir do ano de 1970 com as políticas expansionistas do governo militar, os povos indígenas começaram a se conhecer politicamente organizando seus próprios movimentos sociais e a defenderem seus direitos, pois durante muito tempo eles viviam isolados socialmente e politicamente do estado nacional (ALMEIDA, 2018).

A organização indígena começou a se configurar no momento de conhecimentos e permutas de práticas organizativas, permitindo os surgimentos de solidariedade indígena. Esse primeiro momento de encontro de experiências foi importante para os povos poderem se organizar politicamente e principalmente para articularem a criação da União das Nações Indígenas (UNI) ¹¹em 1980 (ALMEIDA, 2018).

Os movimentos indígenas, os quais aconteciam inicialmente em assembleias organizadas pelas entidades de defesa aos povos indígenas foram barreiras para a exploração, escravidão e catequização dos índios. As mobilizações foram importantes para garantir os direitos indígenas, pois no ano de 1988 os movimentos se articularam para apoiar os povos indígenas, promovendo discussões e assessorando os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos direitos indígenas, o que gerou conseqüentemente a promulgação da Constituição de 1988, trazendo como principal medida que trata da questão indígena: “o direito de ser índio e permanecer como tal” (BRASIL, 2001, p.14). A ideia de proteção aos índios é unânime na constituição e criou o critério de que era preciso legislar com a intenção de protegê-los. (BRASIL, 2001a; ALMEIDA, 2018).

Com o Decreto de nº 26 de 1991 é “atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Amparada nas atribuições desse Decreto, o Ministério da Educação cria a Coordenação Genal de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), e

¹¹ Organização criada para defender os direitos dos povos originários.

posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas¹² que tratava da formação inicial e continuada dos professores.

Além disso, os índios ganharam direitos de lutar na justiça pelos seus próprios interesses e a usar suas línguas maternas nas escolas indígenas. Segundo Brasil (2001a), todas essas medidas possibilitaram o desenvolvimento de uma escola que tem como instrumento “a valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (p. 14).

Com as mudanças advindas da constituição de 1988, principalmente com a garantia do uso da língua materna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) deu espaço para a Educação Indígena. Deste modo, a educação escolar indígena aparece em dois momentos: no artigo 32 da parte do Ensino Fundamental e nos artigos 78 e 79 das disposições gerais. No primeiro momento, a LDB traz a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, mas assegura às comunidades o uso da língua materna. O segundo momento trata do dever do Estado no oferecimento de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, como consta na legislação no artigo 78:

- 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 aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades (BRASIL, 2001a, p.23).

Assim, a LDB/96 evidencia que o tratamento para educação escolar indígena deve ser diferenciado dos outros sistemas de ensino. A LDB dá liberdade para que as escolas projetem seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), definindo sua organização e funcionamento, principalmente, considerando o contexto social, econômico e cultural do local dos alunos para que possa haver um melhor processo de aprendizagem do aluno a partir da problematização da contextualização dos conhecimentos interdisciplinares.

Com a LDB foi estabelecida que a União deveria enviar para o Congresso Nacional um Plano de Educação, pontuando as diretrizes e metas para os próximos 10 anos. Foram implementados dois planos entre o período de 2001 a 2024. O Plano Nacional da Educação (PNE)-2001-2011¹³ o PNE deverá passar por avaliações periódicas que estabelecerão o Plano

¹² O RCNEI foi criado a partir da LDB/96, tendo o objetivo de orientar e subsidiar os programas de educação que atendam às necessidades das comunidades indígenas, conciliando a prática às orientações expostas nas Diretrizes da Educação.

¹³ Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 traz um capítulo com as metas, diretrizes e diagnóstico para a educação escolar indígena.

de Educação do Município e do Estado, incluindo o Plano de Educação para a Educação Escolar Indígena. Posto assim, o PNE é o instrumento para o desenvolvimento da educação escolar indígena, possibilitando o fortalecimento das práticas socioculturais, a língua materna, o desenvolvimento de currículos programas específicos e a elaboração de material didático que inclua conteúdos culturais das comunidades indígenas, ou seja, material específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

O documento expõe um capítulo que trata sobre a Educação Indígena, na qual apresenta o diagnóstico, as diretrizes para a educação escolar indígena e os objetivos e metas.

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se **a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas**, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e **garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas**. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p.27, GRIFO NOSSO).

Ademais, o PNE cria programas que possam atender a educação escolar indígena e estabelece que a União em colaboração com os Estados deve fornecer às escolas equipamentos de didático-pedagógico básico, equipando bibliotecas, laboratórios e outros locais de apoio para o ensino. Como umas das principais metas a serem atingidas está “a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena” (BRASIL, 2001, P.27).

Nos primeiros 5 anos foi criado a Secretaria de Educação a Distância, Diversidade e Inclusão (SECADI) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), na qual tinha como objetivo “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (MEC/SECADI, p.01, 2012); viabilizar uma educação de qualidade para todos estudantes, dando acesso a escolaridade, reduzindo as desigualdades e promovendo equidade e respeito às diferenças. A secretaria ficava voltada a formação inicial e continuada dos professores, incluindo, principalmente os professores indígenas.

Em 2005, o SECADI/MEC juntamente com a Secretaria de Ensino Superior (SESU) lançou o Programa de Apoio a Oferta de Licenciatura e Magistério Intercultural Indígena (PROLIND), com a intenção de apoiar financeiramente os cursos de licenciatura para professores indígenas (licenciaturas indígenas/licenciaturas interculturais). Esse programa foi caracterizado em um projeto de grande importância para a formação do professor indígena, porém não possuía apoio permanente, as verbas financeiras eram liberadas a partir de criação de editais que selecionavam projetos de formação. Foram lançados os editais de 2005, 2008 e 2009, que tinham a ideia de implementação e fortalecimento de cursos de formação de professores indígenas em nível superior; o apoio a criação de novos cursos de formação indígena; e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades. O Prolind teve um alcance de mais de 100 mil indígenas e, de acordo com o MEC, cerca de 1564 professores indígenas estiveram em formação em 2010 (BARNES, 2010).

De acordo com o censo escolar de 2008, houve um crescimento de 93,8% do número de escolas indígenas em todo Brasil, com um total de 205.141 alunos matriculados, sendo 21% da região nordeste. Com relação as matrículas do Ensino Médio são 6% do total da educação indígena. Com um total de 10.923 professores, apenas 21,2% dos anos finais e 51% do Ensino médio possuem licenciatura (INEP, 2009).

A educação escolar indígena tem um crescimento em seus percentuais, concomitante a isso há um fortalecimento dos diálogos interculturais e isso favoreceu que a Câmara de Educação Básica-CEB instituisse as Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena na Educação Básica com a Portaria CNE/CEB nº 4/2010. A formação dessas diretrizes foram um marco de grande importância para a educação, os educadores indígenas ganharam uma visibilidade que proporcionou a continuidade do desenvolvimento do currículo intercultural e a participação direta na construção de projetos escolares diferenciados (BRASIL, 2013).

No PNE de 2014-2024 é seguida as recomendações da LDBEN/96, sendo que foram organizadas 20 metas estruturantes, 13 delas citam nas estratégias, demandas para educação escolar indígena. Algumas são pontuais para a educação escolar indígena: promover o atendimento a educação infantil indígena de acordo com as especificidades de cada comunidade; desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que se atrelem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o desenvolvimento didático; promover a expansão das matrículas de ensino médio integrado e profissional; promover a formação continuada; apoiar o uso de materiais didáticos que considerem a língua nativa e a identidade cultural; atender de forma integral a partir de consultas prévias e informadas; garantir currículos sobre história indígena e implementar ações educacionais; promover a integração

do EJA com a educação profissional de acordo com as comunidades indígenas; ampliar as políticas de assistências estudantil de estudantes de educação pública, instituições privadas e o Fundo de Financiamento Estudantil-Fies; implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e favorecer a o acesso as comunidades indígenas; implementar programas específicos para formação dos professores indígenas (BRASIL, 2014).

Com base no Relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE 2020¹⁴ e conforme o quadro I a seguir, as metas estabelecidas para 2014-2024 ainda não foram alcançadas. A universalização da pré-escola para o ano de 2016 não teve um alcance desejado, pois ainda está abaixo dos 50%. As desigualdades educacionais no país, entre os menores percentuais de atendimento em 2010 foram de indígenas (70,3%), preta e parda (82,0%), amarela (85,5%) e branca (83,2%). Entre o período de 2013-2019, o percentual de matrículas comuns da educação básica teve uma variação de 6,6 p.p., apresentando maior percentual com relação a 2013. Já nas matrículas da educação de jovens e adultos integrado a educação profissional entre o período de 2013-2019 teve um aumento, mas não muito expressivo, 2013 (0,3%) e 2019 (0,4%).

Com relação ao percentual de profissionais da educação superior com mestrado ou doutorado em educação superior, em 2018, foi o maior com 87,8% comparando a amarelos, negros e brancos, no entanto, com relação aos quantitativos totais, são apenas 441 indígenas, o menor número entre os indicativos, mesmo que os maiores crescimentos tenham sido com essa população. A meta de professores doutores foi atingida em 2018.

Quadro 1 - Percentuais da população indígena segundo as metas do PNE.

| | Ano | % |
|---|------|-------|
| Percentual da população indígena de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola | 2010 | 70,3% |
| Percentual de matrícula comuns da educação básica de alunos indígenas de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, e altas habilidades de superdotação (2013-2019) | 2013 | 88,6% |
| | 2019 | 94,9% |
| Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional de indígenas (2013-2019) | 2013 | 0,3% |
| | 2019 | 0,4% |
| Percentual das matrículas de educação profissional técnica de nível médio, por cor/raça – Brasil – 2013-2019 | 2013 | 0,26% |
| | 2019 | 0,3% |
| Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado, | 2012 | 74,8% |

¹⁴ Versão atualizada em setembro de 2020, sendo o último relatório já publicado do PNE até o atual momento.

| | | |
|---|------|-------|
| por raça/cor – Brasil – 2012-2018 indígenas | 2019 | 87,8% |
|---|------|-------|

Fonte: Plano Nacional da Educação (PNE).

Sobre a formação continuada, a meta é chegar a 100%, porém há uma dificuldade para que seja atendida até 2024. Em 2019 o percentual de professores que realizaram formação continuada foi de 38,3%, ficando evidente a distância para chegar aos 100%. A formação do professor indígena, de acordo com as particularidades de cada comunidade, deve compor os aspectos da docência. A qualidade desse ensino é um desafio; é preciso criar projetos específicos para cada etnia, pois cada um tem suas diferenciações e modos de aprender; No entanto, o Secadi é extinto por meio do Decreto nº 9465 de 2 de janeiro de 2019, constituindo-se um retrocesso na formação dos professores indígenas. Com essa medida, as metas do PNE estão longe de serem consolidadas, pois é perceptível a ruptura com o diálogo e os princípios de diversidade (INEP, 2020).

Por fim, um outro documento importante que surgiu a partir das definições da LDB/96 foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵. A Base estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo do período da formação básica. A BNCC começou a ser formulada em 2016 e teve sua última versão finalizada em 2018 diante de um contexto de crise política, social e econômica, encontrando muitas resistências dos professores da educação básica e de outros setores da educação, mas foi implementada e está em vigor.

3.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAVENÇAS E CONCILIAÇÕES

Para abordar a educação escolar indígena é importante saber os conceitos que cercam a Educação indígena e Educação escolar indígena, visto que os dois processos de educação estiveram associados. Assim, será apresentado nesta parte do texto os desencontros e encontros entre essas duas vertentes de educação.

A educação indígena é o processo pelo qual é ofertado às novas gerações de povos indígenas conhecimentos próprios da cultura nativa, considerados valores, ideias de cada etnia e conhecimentos fundamentais. A economia, a casa e a religião são os três principais atores da educação indígena. A economia é vista na maneira como são circulados os bens, como acontecem as trocas e os modos de produção. A casa é o lugar de educação doméstica, na qual

¹⁵A BNCC será tratada com atenção no próximo capítulo.

possui características próprias; o parentesco e as relações de complexidade e normas constituem elementos de educação. E a religião é o elemento de concentração simbólica de todo o sistema, constitui os mitos, os ritos, nascimento e morte e os rituais culturais (SILVA, 1997).

Porém, esses conhecimentos indígenas não foram considerados como conhecimentos válidos, pois os indígenas sofriam com o racismo, não apenas racial como também epistêmico. Segundo Maldonado-Torres (2008), o racismo epistêmico resultava em evitar reconhecer os outros como inteiramente humanos. O racismo epistêmico diluiu a importância da educação indígena, transformando em narrativas "mágicas, supersticiosas, rudimentares, resultado de mentes pouco evoluídas, já que eram grupos humanos pouco evoluídos que estavam no estágio inicial da humanidade" (ALMEIDA, 2017, p.85). Como explica o filósofo Renato Nogueira (2015):

O racismo epistêmico ou epistemológico é uma das dimensões mais perniciosas da discriminação étnico-racial negativa. Em linhas gerais, significa a recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas seja válida por duas razões: 1º) Porque não são brancas; 2º) Porque as pesquisas e resultados da produção de conhecimento envolvem repertório e cânones que não são ocidentais (ENTREVISTA POR NEGRO BELCHIOR).

Os grupos indígenas possuem sua própria educação, com processos de formação de pessoas e grupos, através de Comunidades Educativas (MELIÁ,1979), contudo, a condição epistêmica dos povos originários foi substituída pelas instituições "escolas", considerando ser o espaço de conhecimentos verdadeiros. A escola transforma-se em instrumento da colonialidade, sendo uma condição de desqualificar e invalidar os conhecimentos dos povos originários. Portanto, como diz Santos (2010), o colonialismo ultrapassa a tomada das terras indígena,

No domínio do conhecimento, apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumento de conversão, a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, de adoção forçada de nomes cristãos, de conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS, 2010, p. 38).

Foi nesse contexto que houve a luta por uma educação escolar que respeitasse seus modos de vida, culturas, ritos e principalmente a própria maneira do índio comunicar-se e aprender. A escola moderna, segundo Candau (2002), é construída pensando em uma educação padronizada e formal, na qual cria uma cultura sem dinâmica enfatizando apenas

processos de transferência de conhecimentos e que representa a classe média, burguesia da sociedade ocidental e o povo indígena acreditava na reinvenção dessa educação trazida pelos colonizadores.

Os povos originários, começam a pensar numa escola diferente, numa escola que respeite os povos ancestrais e seus próprios modos de pensar, de conduzir sua vida produtiva, como transmitir, expressar, conduzir, reelabora seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Os movimentos que surgiram nos anos de 1980 começaram a reivindicar esse tipo de escola e hoje é possível falar de educação escolar indígena. A luta não foi apenas por terras etc., a discussão da educação escolar indígena se permeava nas disputas epistêmicas, pois é "trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial" (SANTOS et al., 2005, p. 30). Dessa maneira, as políticas e o protagonismo indigenista garantiram o direito epistêmico, remodelaram a escola indígena, prezando uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada.

Ou seja, a Educação indígena choca com a escola ocidental, mas transforma suas diferenças em um espaço de aprendizagem indígena, na qual a cultura, os modos de se vestir, de falar, de pensar, de compreender a natureza devem fazer parte do currículo, garantindo às crianças indígenas os conhecimentos não apenas de outras culturas, mas, principalmente da sua própria cultura.

3.3 A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

É na pós-modernidade que a interculturalidade ganha significado, a identidade do sujeito tornou-se uma problemática constante para o homem pós-moderno. Além disso, a pós-modernidade marca a ruptura do conhecimento científico e do senso comum, possibilitando novas perspectivas de debates sobre a identidade, diversidade e cultura (SANTOS, 1989 *apud* SOUZA, 2012).

Nesta perspectiva, é preciso adentrar na conceituação de identidade cultural, uma vez que se apresenta como conceito chave para entender a interculturalidade.

identidade s.f.- 1 conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo 2 consciência da própria personalidade 3 o que faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra 4 estado do que fica sempre igual 5 documento de identificação (HOUAISS, 2011, p. 510).

Indicar uma palavra buscando seu sentido etimológico é importante para compreender a complexidade que a palavra pode ter. No conceito, identidade é algo que é capaz de

diferenciar, sendo possível tornar o indivíduo único, mostrando suas características. Stuart Hall (2006) denomina de identidades culturais como aspectos que se relacionam com o pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e regionais. A identidade é entendida como um processo que está em transformação e que está em constante intersecção entre a história da pessoa; é uma articulação entre igualdade e diferença (CIAMPA, 1987).

A pós-modernidade permitiu que os movimentos quilombolas e indígenas tomassem espaços de reconhecimento e afirmação, tornando possível o reconhecimento de suas etnias, crenças, costumes e diferenças. Mas as discussões sobre identidade cultural são permeadas pela problemática do sujeito etnocêntrico. De acordo com Guertz (1999), o pensamento “nós somos nós” e “eles são eles” ainda prevalece nas ideias de alguns cientistas sociais, historiadores e filósofos, como Wieviorka (2007), Dubar (2006) e Levi Strauss (1976 [1952]).

Em Dubar (2006), aparece a ideia do “Eu sobre o nós”, remetendo a individualização das decisões sobre a coletividade no mundo atual, Wieviorka (2007) observa que havia uma preocupação das identidades coletivas acabarem se fechando, dificultando a comunicação, ou correrem o risco de que ao se abrirem perderem sua “alma”. Dialogando com ele, Levi Strauss (1976 [1952]) pondera que o etnocentrismo pode não ser tão ruim, pois “uma tal liberdade levaria a um mundo em que as culturas, presas por uma paixão recíproca, já não aspirariam a mais do que a celebrar-se mutuamente, numa confusão em que cada um perderia o atrativo que poderia ter para as outras, e as suas próprias razões de existir” (p. 16).

Neste sentido, para Levi Strauss (1976 [1952]), a homogeneização seria a forma de perder a integridade cultural, assim o distanciamento é o afastamento da ocorrência de uma possível entropia moral. Porém, Guertz (1999) contraria esse pensamento, afirmando que “o problema do etnocentrismo é o que nos impede de descobrir em que tipo de ângulo [...] nós nos postamos em relação ao mundo” (p.21) e que esse medo de perder a integridade cultural por se aproximar dos “outros” corresponde a uma filosofia medrosa que está “fadada a morrer de inanição”. O pensamento etnocêntrico é o que impede que as diferenças e assimetrias sejam percebidas impossibilitando o entendimento das culturas, pois o sujeito ver apenas pelo ponto de vista da sua cultura.

Posto assim, sem se aproximar das outras culturas não é possível compreender. Guertz (1999) aponta que é preciso estranhar, respeitando os pontos de vistas, conhecendo uns aos outros sem deixar de perceber suas diferenças. O problema não estaria em admirar uma outra cultura, mas sim no narcisismo moral. Pode não concordar e nem mesmo ter a mesma opinião. Não é preciso ser indígena para compreendê-la.

O processo de conhecimento da diversidade das culturas deve ser promovido pelas escolas através da interculturalidade, pois é reconhecendo as multiculturalidades que a diversidade é respeitada. Nos Estados Unidos, a forma de multiculturalismo é a biculturalidade que não prevê a interação entre os grupos. No Brasil, a partir dos anos 1970 a especificidade indígena ganha uma adequação com os métodos de Paulo Freire, fazendo a escola intercultural ganhar notoriedade. A forma de multiculturalismo no Brasil contraria a biculturalidade, pois os grupos precisam se interagir.

O multiculturalismo tem vertentes diferentes em cada país. Existem três tipos de multiculturalismo: o primeiro é o multiculturalismo assimilacionista, “não existe igualdade de oportunidade para todos”, propondo uma política de integração dos povos indígenas à cultura da sociedade ocidental; o segundo é o multiculturalismo diferencialista, que traz a ideia de perda de identidade se ocorrer a aproximação das culturas, quando é enfatizado a “assimilação, termina-se por negar-se a diferença”; a terceira vertente é a interativa/intercultural, que corresponde à “inter-relação entre dos diferentes grupos culturais”, ela contraria o multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, uma vez que é contra a hegemonização da cultura ocidental e a universalização da educação. Assim, a interculturalidade é a vertente que o Brasil promove, está prevista nas leis educacionais a educação escolar indígena intercultural, diferenciada e bilíngue (CANDAUI, 2008). Neste sentido, o olhar para a escola deve levar em consideração todas as diferenças que se cruzam.

O Estado do Acre foi o primeiro a ter uma Educação Intercultural no país e em 1993 e 1992 acontece o primeiro concurso para professores indígenas no Brasil. Em 1997, na Universidade de São Paulo é realizado o Seminário Internacional “Ciências, Cientistas e a Tolerância”, nesse evento foi discutido sobre como os povos indígenas eram entendidos no mundo contemporâneo e como seria o papel da ciência perante a diversidade, mas em 1995, durante a reunião da UNESCO em Paris, foram aprovados artigos que abordam sobre questões de tolerância e respeito com as diversidades culturais (SOUZA, 2012). Segundo o artigo 1º e 4º da declaração:

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. [...] a tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações (UNESCO, 1948).

É impossível avaliar uma cultura sem ter conhecimento dela. A tolerância se faz tão necessário para construção de uma sociedade igualitária e democrática, na qual o respeito pode ser a forma primordial da socialização humana. A escola é o espaço de construção de uma sociedade menos preconceituosa. É na educação que a intolerância pode ser combatida, fazendo os excluídos serem vistos e ouvidos.

As vozes foram abafadas por muitos séculos, o discurso dos dominados era sempre o que prevalecia, por isso é tão necessário pensar em uma escola intercultural, o movimento que a sociedade ocidental tentou fazer para recolonização dos povos acontece quase que na surdina. A existência da escola indígena é um ato de resistência, é a valorização da cultura do povo indígena. E esses povos precisam entender que a cultura precisa ser preservada e valorizada primeiramente por eles mesmo.

Neste sentido, a ideia de interculturalidade não é problematizada apenas como um conceito que precisa ser praticado, mas é a prática e a postura que os indivíduos têm perante o que é diferente. Monteiro (2014) em sua tese, apresentou a mesma preocupação de Hall (2006), observando que é preciso ter atenção para não transformar a interculturalidade em uma “guetificação” de valores e padrões culturais, uma vez que a educação escolar ainda sofre com a fragmentação do diálogo com os povos indígenas e ainda estarem ligados a interesses políticos locais.

“Entende-se, assim, que a interculturalidade perpassa por práticas e inter-relações sociais, nas quais alteridades e diversidades se constroem em diálogo, e se reconhecem em relações de poder, de identificação e diferenciação que os indivíduos agenciam em suas vivências cotidianas” (MONTEIRO, 2014, p.55). Assim, está pesquisa se atentará a entender como a interdisciplinaridade se encontra na discussão prática da interculturalidade operando dentro do campo educacional. Sendo que este processo está inerente as práticas de professores que interessam na análise e a intenção da pesquisa se concentra na educação diferenciada de povos indígenas. Logo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade vão ser postos nas experiências práticas dos(as) professores da comunidade Truká.

3.4 PERCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação atualmente é enxergada sob a ótica do mundo acelerado, globalizado que está em constantes transformações. Isso fez com que o ensino buscasse acompanhar as mudanças. Os professores, nesse processo, tentam explorar os caminhos possíveis de compreensão para novas formas de conhecimento, e a interdisciplinaridade é uma das maneiras para superar a fragmentação do conhecimento.

A interdisciplinaridade surge com intuito de relacionar a integração de aspectos sociais com os práticos. Surge entre os períodos da década de 1960 e 1970 com a ajuda discursiva da educação internacional. Mas foi a partir de 1970 que a interdisciplinaridade realmente ganha força nos eventos de educação, como a conferência internacional sobre educação (1968), Seminário Internacional (1970), Centro de Pesquisa e Inovação do ensino referente à OCDE (1970) e a publicação de um livro sobre as tendências na integração do ensino (SILVA, 2013).

A interdisciplinaridade na sua forma conceitual é discutida por alguns autores, como Japiassú (1976) e Fazenda (2012), segundo a compreensão que esses autores têm sobre a interdisciplinaridade não há um conceito próprio, pois apresenta diferentes significados e compreensões, mas se apresentam com a mesma conotação. Para o filósofo Hilton Japiassu (1976), na obra “Patologia do Saber”, a interdisciplinaridade é apresentada como uma exigência das ciências humanas para se conhecer melhor a realidade social, defendendo como alternativa à fragmentação do saber instaurado pelo positivismo.

Segundo Japiassu (1976), o saber tinha chegado a um ponto de “esmigalhamento”, um “produto de uma inteligência esfacelada” (p.30). Neste sentido, o autor busca a perspectiva epistemológica para afirmar a importância do conhecimento interdisciplinar, pois como o filósofo afirma, a exigência da interdisciplinaridade parece “a manifestação de um lamentável estado de carência” (p. 30), apresentando-se como o remédio mais adequado para conter o esmigalhamento do saber.

Em sua obra, Japiassu (1976) apresenta fundamentos que trazem à reflexão, como em que condições se elaboram, produzem e articulam os conhecimentos interdisciplinares. Além disso, ele pontua que os encontros de conhecimentos não serão apenas trocas de dados, mas também um momento de formação e de crítica. Não há mais obstáculos para o enriquecimento recíproco. É passado o espírito de concordância para dar lugar à interação entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade exigirá uma reflexão mais intensa, como também uma perspectiva inovadora das ciências, tirará os profissionais acadêmicos das posições adquiridas

e abrirá os caminhos para novas perspectivas, possibilitando a ação de desconfiar sobre o que está “arrumado”, pois possivelmente está desarrumado, proporcionando uma “rearrumação” (JAPIASSU, 1976, p. 42). Sem dúvida, nas concepções deste autor, a interdisciplinaridade aparece com uma proposta inovadora, na qual traz como princípio a partilha do saber e das inter-relações, sendo considerado pelo autor de “démarches” do pensamento, causando certas atitudes de recusa e medo.

Existem uma dupla origem do fenômeno interdisciplinar: a primeira é interna, que tem como característica a conversão integral do sistema das ciências, seguindo sua evolução e sua organização; a outra é de forma externa, na qual existe uma mobilização mais ampla dos saberes se confluindo em vista da ação. Para o autor, a interdisciplinaridade se apresenta a partir de um tríplice protesto:

- a) Contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) Contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações mais vitais;
- c) Contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas (JAPIASSU, 1976, p.43).

A proposta de mudança do conhecimento científico está relacionada à urgência de uma compreensão geral dos conhecimentos que está aliada à ideia de um conhecimento livre, sem amarras, principalmente de não aceitar aquilo que está dado, mas questioná-lo. Mas, para se colocar em prática esse conhecimento, Japiassu (1976) aponta duas dificuldades: uma é sobre as condições da pesquisa interdisciplinar e a outra é sobre o futuro da interdisciplinaridade, uma vez que opõe aos ensinamentos tradicionais, que se relaciona com a realidade social, propondo uma crítica social do saber e gerando a reflexão sobre desmembramento epistemológico em disciplinas compartimentalizadas. Segundo o autor:

A interdisciplinaridade não é uma moda, pois corresponde a uma nova etapa de desenvolvimento do conhecimento e de sua repartição epistemológica. [...] não pode ser considerada uma *panaceia*, porque a ciência pode adotar

outros caminhos, utilizar outros métodos e empregar outros procedimentos (JAPIASSU, 1976, p.51).

Não se trata de apenas um novo saber, mas de perceber os esforços para aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos. O que vai ser perceptível a partir das demandas que vão ser necessárias responder. Dentre as várias demandas, está a necessidade do desenvolvimento da ciência, da criação de novas disciplinas; favorecer a demanda da formação profissional, formar profissionais de várias especialidades; demandas das próprias universidades de propor temas que ultrapassem os muros estreitos e compartimentalizados das disciplinas (JAPIASSU, 1976).

Nesse sentido, a abordagem da interdisciplinaridade implica na ideia de existência de disciplinas, que é vista pelo autor com sendo um termo usado como sinônimo de ciência. A “disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, [...] esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem aos antigos” (JAPIASSU, 1976, p.72). Além disso, Japiassu (1976) reconhece que ainda não existe um sentido “único e estável” para a interdisciplinaridade, o conceito fica relacionado à necessidade de mudanças no saber científico, que está cercado da rigidez, dogmatismo, mentalidade positivista e a ausência de crítica dos saberes fragmentados, e passa a ser compreendido como uma estrutura compartimentada que tem como princípio de “organização ou de estruturação” de conhecimentos, capaz de transformar os conceitos e fronteiras.

Dentre as classificações sucessivas de cooperação e coordenação crescente das disciplinas, Japiassu (1976), baseia-se no trabalho de E. Jantsch, na qual apresenta em quatro níveis:

MULTIDISCIPLINARIDADE: gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas;

PLURIDISCIPLINARIDADE: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas;

INTERDISCIPLINARIDADE: axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade;

TRANSDISCIPLINARIDADE: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado (JAPIASSU, 1976, p. 73-74).

Para o autor, para chegar ao grau da interdisciplinaridade, passa-se por outros graus sucessivos de cooperação e coordenação crescentes. O multi e o pluridisciplinar implica no

apelo de duas ou mais disciplinas, mas sem integração entre elas; já a interdisciplinaridade é o nível que conduz a interação real das disciplinas, além disso esse método é visto não apenas como um “conceito teórico”, mas também como “prática individual e coletiva”.

No entanto, na passagem gradual do multi e do pluridisciplinar ao interdisciplinar, a passagem da não-integração à integração é marcada por obstáculos epistemológicos, institucionais, psicossociológicos e culturais que precisam ser levados em consideração, sendo observado que na metodologia interdisciplinar demanda etapas: A - constituição de uma equipe de trabalho; B-estabelecimento de conceitos-chaves do empreendimento comum; C - estabelecimento da problemática da pesquisa; D - repartição das tarefas e determinar as démarches e as responsabilidades de cada um; E - colocar em comum todos os dados ou resultados parciais coletados pelas diferentes especialidades (JAPIASSU, 1976, p. 125-135).

Por outro lado, Fazenda (2012), considera a interdisciplinaridade como uma colaboração, cooperação ou parceria entre as disciplinas. Traz a ideia de trocas recíprocas e desenvolvimento mútuo, pois, quando socializa, adquire diversas formas inesperadas de conhecimento. Uma prática pedagógica que reposiciona as disciplinas, que interage entre si, sendo um método ou teoria. O método interdisciplinar deverá ter um panorama geral da educação. Mas ela “não é categoria do conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2012, p. 28), é uma atitude, pois:

Entendemos por interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de esperar antes os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante de limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio. Desafio perante o novo, desafio que redimensiona o velho (FAZENDA, 1994, p. 13).

Na perspectiva da autora, a interdisciplinaridade está relacionada a uma mudança na postura do professor, é a substituição da fragmentação pela unidade e integração. O professor tem que desenvolver o instinto de “resistência”, lutar contra as acomodações e promover atitude, pressupondo a uma melhor formação, “[...] permitindo consolidação da autocritica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação” (FAZENDA, 2012, p. 22), ou seja, “a atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente*” (FAZENDA, 2012, p. 63).

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação (FAZENDA, 2011, p. 94).

A ideia de “parceria” é, sem dúvida, um dos sinônimos mais utilizado pela autora para interdisciplinaridade, pois traz a ideia de enriquecimento mútuo. Segundo, atualmente, o modelo de qualificação profissional tenta quebrar as barreiras que privilegiam o conhecimento específico para abrir os horizontes para uma visão universal, e este tem sido uma das principais ferramentas para se inserir no mercado de trabalho (ABREU, 2009).

É por isso que é preciso que o homem ultrapasse as barreiras da fragmentação. Na atual sociedade é necessário que o homem busque ir além da especialização, encontre-se em um espaço de produção integrada e comunicativa, que desenvolva novos conhecimentos. Porém, Fazenda (2011) salienta que o trabalho individual também pode ser interdisciplinar, pois o conceito da interdisciplinaridade se encontra na “disciplina”, pois a interdisciplinaridade acontece a partir da individualidade de cada disciplina.

O que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes (FAZENDA, 2011, p.59).

Outro aspecto importante que Fazenda (2011) apresenta corresponde a como a interdisciplinaridade é utilizada. A autora protesta contra a modismo e a falta de conhecimentos sobre as vantagens da aplicabilidade da interdisciplinaridade, pois esse método não deve ser visto como uma solução para todos os problemas que se apresentarem durante a construção epistemológica do saber.

A partir das concepções apresentadas sobre a interdisciplinaridade, essa pesquisa irá trabalhar o conceito de interdisciplinaridade alinhados as percepções que Fazenda (2011) traz. A interdisciplinaridade como a integração entre conhecimentos que são conduzidos pelas disciplinas, mais que isso uma parceria que proporciona um enriquecimento mútuo, uma atitude de reciprocidade, de troca que impele a troca de experiências e diálogo. Uma atitude

de humildade perante a possibilidade de conhecer e de mudar, remetendo a ideia de vivenciado, refletido, percebido e sentido.

E essa interdisciplinaridade não desconsidera os conhecimentos e significações das outras disciplinas, mas produz uma comunicação entre eles. Essas conceituações trazem reflexões sobre a educação atual não indígena como também a indígena, pois proporciona o entendimento do mundo nas suas múltiplas relações, levando a uma mudança de pensamento e a uma nova dimensão de ensino.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Como o nome já diz, a Base Nacional Comum Curricular traz os caminhos norteadores que devem alicerçar a educação em todo o território nacional. Para compreendê-la melhor, é importante analisá-la de forma detalhada, como é feito nas próximas seções.

4.1 ANÁLISE PRELIMINAR

As decisões tomadas e elencadas na BNCC foram discutidas por atores que deveriam levar em considerações as particularidades e necessidades do público-alvo.

4.1.1 Contexto

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da educação nas escolas públicas e particulares. O documento busca a promoção da igualdade educacional, colaboração na formação integral e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. E seu objetivo principal é servir como base para orientar a construção dos currículos dos estados e municípios (BRASIL, 2017a).

A necessidade desse documento surgiu a partir dos ordenamentos legais da educação básica, inicialmente na constituição de 1988, na qual previa em termos de “conteúdos mínimos” no artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular. O artigo, assegura a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. E em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 26 regulamenta uma base comum para a Educação Básica. Dentre outros documentos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

Conselho Nacional da Educação (CNE) e as Diretrizes e Base da Educação (DCNs) trazem, mesmo que de forma ainda não definida, a necessidade de uma base comum.

Uma versão preliminar já havia sido elaborada antes da primeira versão, o MEC formou um grupo de trabalho dos Direitos a Aprendizagens e a partir dele surgiu uma proposta para a BNCC. Em 2014 é publicado um documento com o título “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2014a). Nessa versão, a educação básica era vista como um direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Em 2014, a Lei de nº 13.005 que regulamenta o Plano Nacional da Educação, estabelece 20 metas para melhorar a educação básica, dentre elas, 4 são sobre a BNCC, destacando respectivamente metas para a qualidade do ensino fundamental e médio. A BNCC é elaborada a partir de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a definição das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017b).

A 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), realizada em 2014, deu andamento ao processo de mobilização da Base Nacional Comum Curricular, através do I Seminário interinstitucional para a elaboração da BNCC, que reuniu assessores e especialistas que estiveram envolvidos na produção da BNCC. A primeira versão é disponibilizada em setembro do ano de 2015 e no final do mesmo ano a discussão do documento preliminar se inicia.

Diferentemente dos outros documentos, como as Diretrizes Nacionais da Educação, a BNCC tem um grau de especificação que exige a participação da sociedade e a articulação com os estados e municípios, fazendo com que possa assegurar que os direitos e objetivos de aprendizagem sejam construídos a partir de uma ampla discussão e debate sobre a relevância e necessidade.

Neste sentido, muitos estudiosos da área da educação desenvolveram pesquisas e análises sobre a BNCC, e Hilda Micarello (2016),¹⁶, além de fazer da parte do processo inicial da BNCC analisa o processo de elaboração da BNCC. Segundo Micarello (2016) havia dois argumentos sobre a BNCC, um dos argumentos contrários a existência de uma base comum se concentrava na ideia de autonomia das escolas e dos professores (como ensinar), e a necessidade de produzir um currículo que aborde as características das regiões de cada escola.

¹⁶ Hilda Aparecida Linhares Micarello, Pós-doutora em Educação. Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, JF- Brasil, coordenou a proposta da BNCC que se sucedeu em 2015.

O argumento que é favorável à base permeia-se no ideário de uma educação justa para todos, respeitando as diferenças. É uma base e não um currículo, e a partir dela deve se produzir conhecimentos fundamentais para que reconheçam as diferenças e diversidades de cada um na sociedade, principalmente no ambiente escolar.

O contexto político no Brasil em 2015 era de muita instabilidade, mesmo sendo reeleita (Dilma Rousseff), houve uma mudança de governo que interrompeu o processo de elaboração da BNCC, a gestão do MEC é modificada, nos primeiros meses do governo de Dilma Rousseff o ministro Cid Gomes formou a primeira equipe da elaboração da BNCC (SILVA & NETO, 2020).

A equipe que se formou, montou uma proposta que articula os direitos à aprendizagem com os objetivos de aprendizagem, tendo como referência as Matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No texto indicavam temas integradores e eixos estruturantes e sugeriam objetivos da aprendizagem para cada etapa da educação básica. Muitos estiveram envolvidos, a Fundação Lemann, através do CONSED E DO MEC, teve participação ativa desde as primeiras produções. Já nessa primeira versão, a fundação trouxe assessores de outros países para dar palestras e avaliar o trabalho da equipe. O Movimento pela Educação e Movimento pela Base fizeram um acompanhamento da elaboração, registrando todo processo das versões de 2015 e 2016 (SILVA & NETO, 2020).

As equipes estiveram pressionadas por todos os setores da educação, mas a versão de 2015 foi publicada e esteve exposta à críticas e sugestões através de mobilizações de consultas públicas entre 2015 e 2016 para ajudar na construção do documento e no início de 2016 a segunda versão é disponibilizada, apresentando mudanças para o ensino Médio. Os temas integradores foram redefinidos e os objetivos de aprendizagem foram definidos por unidades.

No dia 3 de maio a segunda versão é entregue ao CNE e entre junho e agosto foram realizados cerca de 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para que debatessem sobre a segunda versão.¹⁷ Mobilizações contra o Governo da presidenta Dilma Rousseff no país já estavam intensas e no dia 31 agosto de 2016 a presidenta é afastada do cargo da presidência. O cenário era favorável ao impedimento da presidenta, diversos setores da sociedade buscaram iniciativas para deslegitimar o governo. Michel Temer assume e logo há um aceleração para a reforma na educação.

¹⁷ Histórico (mec.gov.br) Acesso: 07/09/2020.

Um dia antes do impedimento ser efetivado (30 de agosto de 2016) foi aprovado o projeto de Lei 4.486 na Comissão de Educação, na qual pretendia alterar a Lei nº 13.005/201, objetivando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC fosse aprovada pelo congresso nacional, a tramitação se deu até janeiro de 2019 com o arquivamento. Quase um mês depois do projeto de Lei 4.486, foi publicada no Diário Oficial da União a Medida Provisória de nº 746/2016, apresentando uma reforma da estrutura do Ensino Médio e em dezembro foi promulgada a Emenda Constitucional 95 (PEC 55/2016) que determina a limitação de gastos públicos durante 20 anos.

Concomitante a isso, o MEC foi reestruturado e antigos projetos que configuraram o ensino médio foram retomados. A nova equipe do MEC agilizou a elaboração da 3ª versão do documento da BNCC, considerando apenas o ensino fundamental como prioridade para mudanças, sob a coordenação da Fundação Vanzolini de São Paulo¹⁸, e, em abril de 2017, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Entre julho e setembro de 2017 aconteceram audiências públicas para discutirem a terceira versão, mas com manifestações contrárias a aprovação desse documento. Na audiência de Florianópolis, a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE, Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sinte/SC), Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato), juntamente com estudantes mobilizaram-se contra a proposta do MEC. Houve exclusão de professores nas audiências, as vagas se esgotaram, limitando a participação dos professores de Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Mas muitos participantes se posicionaram contrários ao documento, alegando que não estava sendo elaborado uma base, mas sim objetivos da aprendizagem, e que era necessário a participação de toda a sociedade (CNTE, 2017).

Após as audiências, a terceira versão do documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, com apenas três votos contrários, já no governo de Michel Temer. As conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar foram as únicas que se posicionaram contra o parecer referente a BNCC por ter sido excluído do documento a etapa do Ensino Médio (não estariam de acordo em aprovar documentos incompletos) (NETO, ET AL., 2017).

As manifestações contra esse documento se estenderam a 2018 em todo o Brasil: estudantes, professores, gestores e outros foram às ruas, em diversas cidades, por serem

¹⁸ O MEC contrata a Fundação para prestar serviços para divulgação, disponibilização, consolidação e discussão da terceira versão da BNCC.

contrários à reforma do Ensino Médio deixando de contemplar como obrigatórias as disciplinas de sociologia e filosofia. As manifestações se estenderam nas audiências, protestos de professores e estudantes impossibilitaram os conselheiros a darem início as audiências de São Paulo, no dia 14 de junho, e a de Belém, no dia 10 de agosto. Das cinco audiências agendadas somente em Fortaleza, Florianópolis e Brasília foram realizadas, porém em todas aconteceram mobilizações. Em Brasília, professores foram impedidos de participarem da audiência por não terem feito a inscrição.

Em 02 de agosto, conhecido como dia nacional de discussão sobre a BNCC (DIA D), dia escolhido para os debates se intensificarem, as escolas se mobilizaram para discutir a BNCC-EM, criando comitês de debates para preencherem formulários online, sugerindo modificações no documento. No entanto, esse dia se transformou em protestos, professores e estudantes de várias escolas não aceitaram responder ao formulário. A Etapa do Ensino Médio foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018 pela Ministra da Educação, Rossieli Soares no CNE em Brasília (DF). O texto havia sido aprovado na semana anterior, com 18 votos favoráveis e duas abstenções.

Muitos especialistas participaram da elaboração do documento desde a versão inicial, mas foi possível observar que tiveram descontinuidades e rompimentos com o que já estava sendo construído, a participação dos agentes também não houve continuidade. Rupturas consideradas severas podem ser sinalizadas com a Lei nº 13.415 de 2017 até as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a contratação de fundação privada para finalizar o documento. Os Referenciais Curriculares dos Estados foram organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), juntamente com o Instituto Unibanco, Itaú BRA, Oi Futuro, Movimento pela Base, Instituto Reúna, Instituto Natura, Inspirare, Fundação Telefônica e Instituto Sonho Grande.

A crítica à BNCC se concentra na monopolização que essas instituições privadas representaram na elaboração do documento, pois diminuíram as chances dos professores da educação básica e superior discutirem com mais atenção e cuidado, pois os professores eram convocados no final do processo pela plataforma da base.

4.1.2 Autores

A responsabilidade do processo de organização do documento até a versão final ficou a cargo do Ministério da Educação (MEC), que compôs juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional do Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME), um grupo de assessores e especialistas para a redação do documento. A Undime é uma associação sem fins lucrativos, criada em 1986, na qual tem uma ação de mobilização em prol da educação pública, reunindo gestores de todo país e promovendo seminários, fóruns e reuniões com o objetivo de promover a formação das secretarias e toda a equipe técnica (UNDIME, 2019).

A UNDIME é constituída por membros natos (Dirigentes Municipais de Educação (DME), efetivos (membros inscritos em cada estado), solidários (ex-dirigentes nacional de educação) e os honorários (pessoas que colaboraram em algum momento para o melhoramento da educação pública do município) (UNDIME, 2019).

O CONSED foi criado conjuntamente com a UNDIME no ano de 1986. É uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, atua reunindo as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Seu objetivo é estimular uma união entre as secretarias de educação e impulsionar a participação dos estados nos processos decisórios de políticas nacionais, como também estimula um regime de colaboração entre os estados para desenvolver a escola pública.

A UNDIME e o CONSED foram fundamentais para o desenvolvimento e a criação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, pois participaram da elaboração dos guias que vão orientar as redes municipais e estaduais para a recepção da BNCC. Através de uma equipe de técnicos das secretarias, o CONSED proporcionou o avanço nos debates para a construção do documento.

A primeira versão do documento foi elaborada a partir de uma análise densa dos documentos curriculares realizada por 116 especialistas, entre eles professores e assessores indicados pelas secretarias municipais, estaduais e pelas universidades. A partir disso, surgiram consultas públicas presenciais e online, seminários, e a participação civil e institucional de diversos estados, comendo cerca de 12 milhões de contribuições de educadores e outros profissionais da educação para elaborar a segunda versão, além de sugestões realizadas pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência (ABRAPEC), a equipe editorial do Caderno Brasileiro de Física, pela professora Russel Teresina Dutra da Rosa, pesquisadores da área da educação em ciências (EC) e também diversos professores e técnicos.

Portanto, a autoria do documento é dada a três grupos: professores, escolas, gestores e estudantes; pesquisadores universitários e associações científicas; e as fundações privadas. Dentro desses grupos a mídia teve participação influente na construção da base, pois segundo

Micarello (2016), privilegiou algumas vozes que não tinham relações com a educação. As fundações privadas foram umas das vozes que tiveram manifestações frequentes.

Os três grupos de autores mencionados que estiveram à frente da organização do documento possuíam posições conflitantes e divergentes entre si, sendo possível imaginar que diante do contexto político e de disputas ideológicas, as posições que conseguiram influenciar foram as que possuíam maior poder de manipular o debate público.

Durante todo o processo de elaboração, muitas contribuições foram feitas para o melhoramento e adequação do documento, e parte das contribuições foram realizadas através de consultas públicas ao Portal da Base. Cerca de 12.226.510 contribuições foram efetuadas através do Portal e 92 pesquisadores e professores foram convidados pelo MEC para produzir pareceres, além disso, 45 relatórios sobre os processos dos dados da consulta pública foram redigidos. Outras contribuições foram realizadas, como as consultorias feitas pelos convidados internacionais contratados pelas fundações privadas.

O primeiro grupo de autores (escolas, professores, gestores e alunos) realizou uma avaliação dos documentos, participando efetivamente nas sugestões e alterações. No segundo grupo, na qual compõe os pesquisadores das universidades e as associações científicas, tiveram uma outra amplitude com relação às contribuições, uma vez que estavam limitados às funcionalidades do sistema de consultas. Mesmo sendo um grupo de número inferior comparando a comunidade educacional da escola básica, segundo os dados disponibilizados no site do MEC, as contribuições por pareceres foram mais bem articuladas do que as postadas no Portal da Base.

Já os relatórios elaborados pelas fundações privadas, como a Fundação Lemann, não fazem parte do Portal da Base. Contudo, em todos os relatórios apresentados, a área de Ciências Humanas não entra em discussão e análise em nenhuma das duas versões preliminares (MICARELLO, 2016). Os redatores da terceira versão não são os mesmos da primeira e da segunda, isso aconteceu em decorrência da aprovação da Lei 13.415 de 2017¹⁹ que estabeleceu a organização de uma nova equipe foi organizada pelo comitê formado de secretários no MEC.

As audiências públicas para a terceira versão foram conduzidas pelo CNE, e puderam participar convidados específicos e público em geral, mas a participação era limitada a lotação do local. O MEC concluiu a sistematização das contribuições e finalizou a terceira versão em 2017 sem a etapa do ensino médio, encaminhando para Conselho Nacional de Educação

¹⁹ Essa Lei regulamenta a reforma do Ensino Médio.

(CNE), que é responsável por regulamentar, instituir e implementar a BNCC, além de realizar audiências públicas regionais sobre o documento. De acordo com o MEC, as audiências resultaram em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais.

Após a homologação do documento, para dar andamento à BNCC, em 5 de abril de 2018, foi instituído o Programa de Apoio à Implantação da Base Comum Curricular-ProBNCC²⁰, formando o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, na qual era composto pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e tem o apoio da Sociedade Civil e dos representantes dos Conselhos Nacionais, Estaduais e municipais (Conselhos Nacionais da Educação – CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e a União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME) (BRASIL, 2019).

A estrutura do ProBNCC é composta pelo “apoio técnico”, bolsistas (professores selecionados da rede municipal e estadual) e analistas de gestão; Equipe MEC- consultoria; Apoio financeiro. Existe as comissões Estaduais de Construção dos Currículos na qual são os bolsistas, Articuladores Conselho Municipal da Educação (CME) e Conselhos Estaduais da Educação (CEE) e os Coordenadores Estaduais de Currículo, da qual fazem parte os articuladores de Regime de Colaboração, coordenadores Curriculares de Etapa-Redatores do Currículo e o analista de gestão (BRASIL, 2018).

Na elaboração da BNCC – EM, a participação dos professores, gestores, escolas e estudantes não foi satisfatória. As audiências não aconteceram com o número considerado de representantes da educação. Por outro lado, a participação das fundações privadas teve mais notoriedade, sugerindo que a educação brasileira, que deveria ser proposta e orquestrada pelos educadores em atividade e os interessados direto (pais e estudantes), é decidida por organizações privadas que a enxergam como fonte de lucro.

4.1.3 Autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto

Trata-se de um documento oficial criado para servir de base para a construção do currículo nos estados e municípios. Foi aprovado pelo Conselho Nacional da Educação e homologado pelo Ministério da Educação, através do Portaria de Nº 1.570 de 20 de dezembro

²⁰ O ProBNCC é programa criada pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 para dar suporte as Secretarias Estaduais e Distritais da Educação no processo de elaboração ou revisão e implementação dos currículos ajustado à BNCC.

de 2017 (corresponde às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e posteriormente homologada a etapa que trata do Ensino Médio na Portaria Nº 1.348 de 14 de dezembro de 2018, publicado no Diário oficial no dia 18/12/ 2018 a partir da Resolução de Nº 4 de dezembro de 2018.

Foram três anos discutindo as versões da BNCC para adequar os documentos, estando a sua elaboração sob a responsabilidade do Ministério da Educação. O texto final apresentado apresenta autenticidade e confiabilidade, uma vez que foi redigido, em parte, pela comunidade acadêmica, diretamente interessada no seu conteúdo.

4.2 ANÁLISE: IMPASSES E CONTRADIÇÕES

A BNCC é um texto que é direcionado a toda comunidade educacional, seguindo a orientação dos documentos oficiais e tendo como parâmetro o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas sua elaboração deu início a um processo complexo de instabilidade política e conflitos sociais, o que pode tornar o texto questionável.

A construção do texto foi bastante contestada por diversos educadores e profissionais da educação, como Micarello (2016), Macedo (2014), Costa (2018), dentre outros, pois, para eles, as versões do documento estavam entrelaçadas com os interesses de maior expressão política, principalmente do empresariado, uma vez que teve maior participação das fundações privadas do que dos educadores.

A análise preliminar do documento não aborda de forma completa os conflitos ocorridos no processo da elaboração, porém mostra o envolvimento de muitas pessoas com diferentes discursos. A segunda versão e a quarta mostram uma diferença significativa com relação aos discursos.

Esses direitos [de aprendizagem] [...] devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma **sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas** (BRASIL, 2016. BNCC - versão 2, p. 33) (GRIFO NOSSO). Este documento normativo [a BNCC] 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. BNCC - versão 4, p. 7) (GRIFOS NOSSOS).

Na segunda versão há uma intensificação que reforça o posicionamento ao “combate” as desigualdades e discriminações existentes na sociedade, porém ao ser retirado do texto

posterior, minimiza as lutas sociais. Além do adverbio “mais”, a palavra “combate” também foi retirada do texto. A BNCC é um documento que foi construído a partir de uma discussão que explicitamente foi fortemente influenciada pelas ideologias, princípios e conhecimentos de uma diversidade de pessoas, na qual as relações de saber-poder operaram para que os discursos conservadores e capitalistas fossem preservados no documento (SOUZA, GIORGI & ALMEIDA, 2018).

As controvérsias estão presentes também nos Temas Especiais da BNCC: “Economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental” (BNCC-VERSÃO 2, p. 48), nessa versão, o texto coloca em um único tema três teorias importantes (economia e a educação financeira com a sustentabilidade), remetendo a importância de uma sociedade com consumo inteligente e uma crítica ao capitalismo. No entanto, na terceira e quarta versão da BNCC, a sustentabilidade é retirada do texto, deixando no vácuo as possíveis discussões sobre consumo descontrolado (SOUZA, GIORGI e ALMEIDA, 2018).

Outras mudanças ocorreram nas versões, o tema “étnico-racial” presente na terceira versão foi retirada e incluída na quarta versão; e a temática “sexualidade e gênero” (na terceira versão) retirada da quarta. Essas alterações, retirando do texto sexualidade e gênero e incluindo economia e financeira são consideradas e observadas por Souza, Giorgi e Almeida (2018) como um instrumento curricular que influencia na formação dos estudantes brasileiros em um processo conceituado por Foucault como enquadramento, controle dos corpos e subpoderes com uma visão mercantilista. Neste sentido, é possível observar que os discursos mudam ao longo dos textos, demonstrando relações de poder.

A BNCC foi finalizada segundo uma orientação ética, política e estética que busca uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e que tem como um dos objetivos a superação da “fragmentação das políticas educacionais”, neste sentido o documento busca o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do poder para que sejam garantidos um nível comum de aprendizagem a todos os estudantes. Entretanto as responsabilidades não são apresentadas de maneira clara, a BNCC traz as responsabilidades da União no texto (sobre a formação inicial e continuada e promover e coordenar ações e políticas em todas as esferas), mas deixa vago as responsabilidades das outras esferas do poder (BRASIL, 2018). Essas aprendizagens essenciais que são definidas na BNCC vão direcionar para os estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais.

Quadro 2 – 10 (dez) competências gerais da Educação Básica presentes na BNCC.

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Continua...

| |
|--|
| 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva |
| 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade |
| 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |
| 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. |
| 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |

Fonte: BNCC/2018. (BRASIL, 2018, p.10).

Segundo a BNCC, a competência é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno **exercício da cidadania** e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8 GRIFO NOSSO). A partir dessa conceituação das competências, a BNCC reconhece a importância de uma educação voltada para os saberes transformadores, que contribuem para uma sociedade justa e humana.

Além disso, a BNCC estabelece que as “competências e as diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11), demonstrando que as escolas terão um

currículo diversificado/contextualizado pela realidade social, local e individual de cada escola e aluno. Nesses parâmetros, a BNCC trata sobre a diversidade e a pluralidade cultural. As competências são os principais enfoques da BNCC, pois ela mobiliza o aluno a “saber fazer”, ou seja, o aluno deve não apenas saber o conhecimento, mas também saber mobilizar este conhecimento.

A partir disso, o texto afirma que a educação integral é um compromisso da BNCC, reconhecendo que o desenvolvimento humano e global deve ser uma consequência da formação básica. Ademais, isso significa que essa é uma Base que acredita que a Educação básica reconheça a criança, adolescente e adulto como sujeitos da aprendizagem, na qual possui suas pluralidades e singularidades. A escola deve promover o desenvolvimento pleno, reconhecendo todas as diversidades, promovendo a democracia inclusiva e respeitando as diferenças (BRASIL, 2018).

A educação integral, nas concepções da BNCC está sintonizada com as necessidades, possibilidades, interesses dos estudantes e com os desafios da contemporaneidade, como também suas identidades étnicas e culturais. A superação das desigualdades deve estar como pauta na elaboração dos currículos. Nessa perspectiva, a BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, a contextualização, o protagonismo do estudante na aprendizagem e na construção do projeto de vida e o incentivo da prática na vida real (BRASIL, 2018).

As aprendizagens só irão se materializar com decisões que remetem a ações de contextualizar os conteúdos; desenvolver uma educação mais interativa com uma organização interdisciplinar; selecionar e aplicar metodologias diversificadas; propor práticas que engajam os alunos nas aprendizagens; construir e aplicar avaliações levando em consideração o desempenho da escola, professores e alunos; selecionar, produzir, aplicar tecnologias; criar e disponibilizar materiais para a formação dos professores; desenvolver aprendizagens de gestão pedagógica para os educadores (BRASIL, 2018)).

Para tanto, a BNCC cita que essas ações devem estar compondo a organização curricular de todas as modalidades da educação, e na Educação Escolar Indígena em especial, afirmando que essas ações devem “assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena” (BRASIL, 2018, p. 17), reconhecendo que isso devem ser desenvolvidas a partir do reconhecimento das culturas e dos currículos interculturais.

O documento deixa explícito que se deve construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, com suas próprias especificidades e modos de aprendizagem, com

conteúdo específicos e universais, e o ensino de língua indígena. Assim como (o papel das instituições de ensino, por meio de sua autonomia), incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas os temas transversais e integradores, que afetem a vida cotidiano dos estudantes em suas várias escalas. E entre os temas transversais que foram aprovados através da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”.

4.3 O ENSINO MÉDIO NA BNCC

A parte da BNCC do ensino médio talvez tenha sido a mais questionada e a mais esperada pela comunidade educacional, pois é a etapa em que há maiores dificuldades de garantias do direito à educação (é um “gargalo” para a BNCC). No documento é exposto a ideia de recriação da escola, na qual se amplia “as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011). E para que aconteça essa recriação é preciso reconhecer que o desenvolvimento tecnológico afeta diretamente as populações jovens e, conseqüentemente, a formação. O crescente dinamismo e fluidez que as próprias tecnologias proporcionam (desenvolvimento crescente) causam incertezas no mundo do trabalho e nas relações, e isso é um grande desafio para formulações de políticas e propostas de organização curricular. E, é preciso levar em consideração esse processo, pois afeta diretamente a educação geral de todos os cidadãos.

E, nessa perspectiva, para atender as demandas da sociedade contemporânea, a BNCC é criada com a intenção de ter o olhar para os adolescentes e jovens heterogêneos e para a “juventude que não tem idade”, que tem uma condição sócio-histórica cultural. Assim, ao reconhecer que existem muitas juventudes, o documento justifica o desenvolvimento de uma escola que acolha as diversidades promovendo o protagonismo de seu próprio processo de escolarização. E ao serem protagonistas, os estudantes se veem como interlocutores do processo de escolarização e isso, somado a trajetórias de vida define o projeto de vida, na qual se refere ao estilo de vida saudável, sustentável e ético. (BRASIL, 2018).

O projeto de vida, como uma das disciplinas propostas, acaba sendo um conceito principal da nova escola integral. O texto da BNCC deixa explícito que a nova escola deve **acolher a juventude**, comprometendo-se com a **educação integral** e com a construção do **projeto de vida** (BRASIL, 2018). Esses destaques são cruciais para compreender o objetivo da BNCC e para quem e como é sua estrutura.

Entre as finalidades do ensino médio, estão: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2018).

Essas finalidades foram apresentadas, porque, segundo a BNCC, a organização anterior do ensino médio apresentava excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. Assim, na nova organização da BNCC, o ensino médio está organizado em quatro áreas de conhecimento, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

| | COMPONENTES CURRICULARES (1ª À 3ª SÉRIE) |
|---|--|
| Linguagens e suas Tecnologias | Língua Portuguesa |
| Matemática e suas Tecnologias | Matemática |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | |

Fonte: cópia (*print*) da BNCC 2018 (*online*).

Com base na BNCC, essa estrutura em áreas de conhecimento não implica em uma “exclusão” de disciplinas, mas no “fortalecimento das relações entre elas e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2018, p. 32). E dentro das determinações são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que deverão ser oferecidas nos três anos do Ensino Médio, mas devendo ser trabalhadas de forma integral nos componentes de Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Posto assim, a LDB alterada (Lei nº 13.415/2017) para um modelo diversificado e flexível estabeleceu que o currículo do ensino médio teria a composição da BNCC e dos itinerários formativos: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - ciências humanas e sociais aplicadas; IV - formação técnica e profissional (LDB, ART. 36;2017).

Os itinerários formativos devem ser flexíveis, com uma organização curricular que estimule o protagonismo juvenil, e, todo essa estrutura curricular é relativo ao projeto de vida.

Em cada área são definidas competências e em cada competência são definidas habilidades para serem desenvolvidas ao longo da etapa, respeitando a carga horária de 1.800 horas do total de 3.000 horas em tempo integral (estudantes deverão cumprir mil e oitocentas horas com a BNCC e mil e duzentas com os itinerários formativos)²¹.

Com relação a área de Ciências Humanas, o principal interesse dessa pesquisa, as aprendizagens estão ligadas ao desenvolvimento de competências de identificação, análise, comparação, interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. E entre os temas que estão nas competências estão “pensamento computacional”, “mundo digital” e cultura digital”, a ideia explícita é preparar o jovem para o futuro, para as transformações que ainda vão acontecer, no mundo do trabalho e na sociedade (BRASIL, 2018).

Assim, de acordo com as DCNEM/2018, a BNCC deve

[...]contemplar [...] **estudos e práticas** de:

- I - Língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - Matemática;
- III - Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - Educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - História e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - **Sociologia e filosofia**;
- IX - Língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º GRIFO NOSSO).

Nas quatro propostas da BNCC, a sociologia seguiu como obrigatória em todas as séries, porém, na versão do ensino médio, a Língua Portuguesa e a Matemática seguem como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio. E, como consta na citação acima, a sociologia compõe a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na forma de itinerários formativos como “estudos e práticas”, sendo os conteúdos diluídos nas competências da Área. Não houve uma exclusão da sociologia no ensino médio, mas ela aparece sem uma carga-horário definida, pois ela está configurada dentro dos itinerários

²¹ Conforme a Lei 13.415 de 2017, que instituiu a reforma do ensino médio.

formativos. Além disso, a BNCC não esclarece como a sociologia será organizada nas escolas, principalmente, na escola indígena.

A BNCC é uma base para a educação, as escolas devem a partir desse documento elaborar seus currículos, e, considerando os pressupostos de que o aluno desenvolva sensibilidade, autocrítica e criatividade na vida e na educação, em articulação com as competências gerais, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem desenvolver competências específicas (BRASIL, 2018). Sendo elas:

Quadro 4 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio.

| |
|---|
| 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. |
| 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. |
| 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. |
| 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. |
| 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |

Fonte: BNCC/2018.

A primeira competência que trata de “analisar os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais na dimensão local, regional, nacional e mundial” demonstra o

cuidado da BNCC em proporcionar o exercício de analisar as dimensões espaciais, territoriais e temporais da sociedade. Assim, traz a concepção de territorialidades, compartilhando culturas, forma de vida no mundo, as misturas interculturais, linguagens etc., promovendo o desenvolvimento dos projetos de vida para que dentro de seus próprios contextos se sintam pertencentes ao mundo e ao seu local.

Haja visto também a importância de trazer para o ensino aprendizagem a oportunidades dos estudantes desenvolverem sua capacidade de distinguir e caracterizar os processos sociais em cada esfera da sociedade. Remete a capacidade dos indivíduos em fazer conexões de suas identidades particulares (locais) com outras regionais ou mundiais, trazendo para sala de aula suas experiências.

Pensando no lócus da pesquisa, essa competência abraça as comunidades indígenas no aspecto identitário, os indígenas poderão ter uma formação com aspectos éticos e com conhecimento global, mas sem deixar de valorizar, conhecer, e se comprometer com sua comunidade, entendendo seu pertencimento. Além disso, remete também a ideia de cidadania, formação cidadão, na qual leva o indivíduo a se interessar pela política local, regional e nacional, desenvolvendo interesse não só pela sua cultura diversificada, mas também pela cultura de outras comunidades indígenas e não indígenas. Assim, a capacidade de análise dos fenômenos sociais na história e no tempo é importante para a construção de sua própria identidade, de se entender e se colocar no mundo, influenciando na mudança social.

A segunda competência remete às relações de poder no espaço e no tempo, e quando se fala em formação de territórios e fronteiras no espaço/tempo traz a relação de desenvolvimento, e tudo isso implica em muitas conexões interdisciplinares, uma vez que a competência se direciona para Geografia, mas permite fazer interação com outras ciências. Essa competência permite fazer reflexões econômicas e materiais e para isso é necessário pensar em questões políticas, socioeconômicas, ambientais e culturais, trazendo aspectos das tipologias evolutivas. O desenvolvimento econômico vai direcionar a uma análise das diferenças regionais e locais ou territoriais que, na perspectiva de Birkner e Barbosa (2021), estão relacionados com aspectos endógenos e exógenos. Aqueles que derivam de aspectos socioantropológicos e culturais (hábitos, valores, normas, como também ambientais, climáticos e geofísicos) são endógenos, e os formais, como as leis, as normas estatais são exógenas. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico não é um tema simples, pelo contrário, requer uma maior atenção; como também nas análises que podem ser feitas com relação a crescimento econômico e desenvolvimento sociológicas.

As questões econômicas de um determinado local estão relacionadas diretamente a política local que tem a ver necessariamente com relações de poder. De modo geral, permitirá que o indivíduo conheça as diferentes realidades sociais, como elas conseguem prosperar economicamente e politicamente. É um estudo da sociedade trazendo os aspectos endógenos das cidades e de localidades, permitindo várias reflexões sobre a economia por meio da interdisciplinaridade.

Com relação às comunidades indígenas, as questões de poder e territorialidade são bastante efusivas, os indígenas poderão analisar os processos de territorialidades, as histórias de luta por conquistas de espaço, direitos e território e como estão relacionados com os aspectos nacionais. Poderá também buscar a compressão e o entendimento de identidade e diversidade que na maioria das vezes causa estranhamento da sociedade, pois são conceitos que tiram a estabilidade e a homogeneidade das identidades.

Na terceira competência será evidenciado as relações entre “grupos, povos e sociedade com a natureza”, isso remete as transformações ocorridas nas sociedades ao longo do tempo/espaço. Questões como identidade, desenvolvimento e até mesmo sobre pertencimento podem ser abordados na relação entre sociedade e natureza, pois a partir do entendimento sobre esses temas será possível compreender as relações do homem com a natureza e suas complexidades. A forma como o ser humano modifica a natureza ao longo dos tempos para se formarem e se desenvolverem é muito importante para a promoção de uma consciência ética, e, dentro dessas reflexões, a sociologia consegue se promover.

Questões sobre a diversidade cultural e biológica ganham ênfase também nessa competência, uma vez que é importante serem abordados a cultura de cada região, como vivem, quais os costumes, como é a organização social, econômica, moral e política de cada sociedade e como são suas relações de interdependência. Nesse aspecto, a sociologia preocupa-se em fazer uma investigação científica, discutido as relações sociais, possibilitando, dessa maneira, o desenvolvimento do pensamento crítico do educando.

As temáticas se alinham na quarta competência e se delimitam, pois se trata de analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas. A sociologia aborda essencialmente essas temáticas, que se constituem como temas guarda-chuvas, trazendo uma compreensão do mundo do trabalho e suas relações com a produção e o capital. Além disso, a BNCC não busca apenas reflexões na esfera mundial ou/e nacional, ela busca olhar para local, para as particularidades de cada região. Isso possibilita que cada estudante desenvolva sentimentos de pertencimento, reconhecimento de suas próprias diversidades e compreenda a realidade social do local em que vive.

Neste sentido, fica claro que o livro didático ganhará uma nova perspectiva, pois mesmo que ainda continue tendo os conteúdos e explicações para compor a educação básica, os professores terão que elaborar seu currículo correspondendo as realidades territoriais de seus alunos. Haja vista a importância que isso ganha para o desenvolvimento do protagonismo intelectual na esfera local-regional, principalmente para os estudantes indígenas que ainda sofrem com o racismo epistemológico.

Assim, é evidente que essa competência aborda temas muito relevantes e de importância para o entendimento da sociedade. Economia, política e trabalho fazem parte das abordagens interdisciplinares educacionais que favorece a interdisciplinaridade, como também o tema,

Economia é bastante importante para os projetos de vida dos jovens, sobretudo na sociedade atual, na qual eles se deparam com questões que ao mundo do trabalho, da educação financeira e fiscal. Nessa etapa da vida, os jovens se preparam para o mundo do trabalho [...]. A proposta de trabalho com essa temática não é a de profissionalização do jovem, mas de proporcionar ferramentas que o auxiliem em suas decisões imediatas e/ou futuras, tendo como pressuposto o desenvolvimento da cidadania [...]. O tema busca preencher importantes lacunas existentes na educação dos jovens atualmente, seja em relação à autonomia, seja no tocante à organização que podem ser aplicadas na vida pessoal e comunitária (BOULOS Jr. Et al, p. 168).

Ou seja, a BNCC busca em sua proposta refletir e analisar não apenas a teoria em sua dimensão macro, mas, fazer com que a ciência alcance o regional; como sugere a BNCC (2018, p. 576), as “especificidades e os processos de estratificação social” que se caracterizam pelas suas desigualdades. Os indicadores de emprego, trabalho e renda devem ser analisados em seus contextos locais-regionais.

Com relação as competências 5 e 6, os fundamentos éticos, o respeito das diferenças (linguísticas, religiosas, culturais, étnico-raciais e outras), o incentivo a cidadania e aos Direitos Humanos, liberdade, autonomia, consciência crítica, responsabilidade e projeto de vida são as principais abordagens. A BNCC, nesses pontos traz reflexões epistemológicas contemporâneas que estimula o exercício do respeito as diferenças, na qual há pontos centrais para o desenvolvimento do indivíduo como protagonista na aprendizagem.

Nessa lógica, é possível perceber a contribuição que a sociologia tem para esse componente, pois a “imaginação sociológica” (MILLS, 1969) pode ser um conceito de amplo estudo interdisciplinar que ao conectar a história, contexto e outras formas de análise, os estudantes têm a possibilidade de entenderem suas experiências e a de outros em contextos

diversos da sociedade. Isso possibilita a abertura para novas formas de enxergar e de agir diante da realidade.

A imaginação sociológica é um termo criado por Wright Mills para definir como fazer a sociologia; é a capacidade do indivíduo analisar os acontecimentos da vida com distanciamento; é desnaturalizar, compreendendo que as relações e fenômenos sociais são complexos e mudam; e estranhar, pois permite que as complexidades de um fenômeno sejam reconhecidas a partir de seus questionamentos, e do distanciamento do senso comum. A imaginação sociológica permite pensar sobre determinadas rotinas da vida cotidiana, sobre a realidade social, como por exemplo, a relação entre história e biografia, nos fazendo refletir sobre as dimensões do indivíduo e a sociedade, da ação e da estrutura, e de como um problema se torna um problema público.

Neste sentido, a sociologia permite dialogar com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E nesse processo de imaginação sociológica, o indivíduo trabalha sua perspectiva crítica, sua autonomia no processo de aprendizagem, permitindo a construção da cidadania. A BNCC reconhece que a cidadania é um processo “contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios de constituição e de respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 578); essa concepção é discutida desde os pré-socráticos, em a *Ética a Nicômaco*, o filósofo vai abordar as questões sobre ética e educação que permite o direcionamento das reflexões para a atualidade. Aristóteles (1973) afirmava que as virtudes se dividiam: de caráter e do intelecto/pensamento. A primeira, como sendo uma virtude em que há a contemplação das coisas, éticas, ação/hábito, que são apreendidas pelas experiências na vida cotidiana, na qual ganha significado para sua vida em sociedade; a segunda, corresponde as virtudes de instrução (que são ensinadas ou aprendidas), melhora a qualidade da ação, ou seja, são puramente tecnicistas. Platão e Aristóteles vão salientar a importância que as instituições públicas têm para formar e educar os cidadãos, mas não apenas no sentido intelectual, mas transformar o indivíduo nas suas atitudes e nas relações sociopolíticas, influenciando no amadurecimento do ser humano ético e justo.

Aristóteles (1973) diz que todas as nossas atitudes são conduzidas para um fim, a felicidade. A consciência é intencional, sempre se direciona para algo/objeto, e o ser humano usa a razão para chegar à felicidade e amadurecer suas virtudes. A questão é usar nosso conhecimento de forma racional para conduzir a nossa própria vida, desenvolvendo o conhecimento que tem mais relevância para sua vida cotidiana, assim, as virtudes não podem ser ensinadas, pois é na prática que desenvolvemos as virtudes éticas e que nos tornamos

conhecedores da justiça. Neste sentido, o papel do professor é de real importância, na medida que educar é mais que construir instrumentos para os estudantes produzirem seus próprios conhecimentos, é motivá-los em um empreendimento que garante a sua plena formação intelectual e ética, para conduzir o homem a viver uma vida política na sociedade.

Está clara a importância que a educação tem para Platão (1965) e Aristóteles (1973): uma educação voltada para o aprimoramento das virtudes de caráter e intelecto. Os conhecimentos que se adquire por meio da instrução possibilita que o homem germine em si um caráter ético e um cidadão livre que conhece a si mesmo e a cidade, permitindo a transformação das estruturas sociais e políticas. Como consta na LDB/96, a educação deve preparar o educando para a sociedade, cidadania e trabalho, ou seja, deve preparar o estudante para ser cidadão, viver em sociedade exercendo seus direitos e deveres, mas o educando sai da escola com poucas perspectivas de vida, sem preparo para lidar com os diversos conflitos da sociedade.

E, quando se fala em uma educação cidadã, sem dúvida é uma educação política, que se alicerça na justiça e na ética para formar um cidadão que viva uma vida política. A vida cotidiana é preenchida por relações de poder, sempre tem alguém pra deliberar ou tomar partido por alguém ou algo, neste sentido, a cidadania é exercida em todas as estruturas da sociedade.

E a sociologia e a filosofia tem um papel muito importante para o exercício contínuo da cidadania, como Sócrates descreve no livro “A República”, em um dos diálogos, aquele que consegue escapar da caverna²² tem a oportunidade de enxergar as coisas na sua forma real, a matemática, geometria, lógica e aritmética vão ser disciplinadores da alma. Esses são os conhecimentos primeiros, e o conhecimento maior seria o da filosofia (a potência maior).

A dimensão filosófica para a vida do educando traz um conhecimento lógico que garante a reflexão e a criticidade. A filosofia ajuda a educação a colocar em prática a sua real finalidade, formar o novo homem do século para viver em sociedade e possibilitar ao homem conhecer a si mesmo. Mas, o Brasil é constituído pela diversidade, que está cada vez se transformando econômica, cultural, social e politicamente, e foi no contexto de mudanças

²² Sócrates faz referência ao mito da caverna, o filósofo trouxe a reflexão sobre a instrução e a ignorância, mais apropriadamente sobre a educação do filósofo. No mito é apresentado a ignorância do homem comum, homens da caverna reconhecem as sombras dos objetos, a “aparência” como sendo verdadeiros. O homem da caverna representando o estado do homem comum, do indivíduo que não está voltado para a filosofia e que não encontrou a “luz”. Assim, Platão vai demonstrando que o conhecimento não pode ser forçado, mas necessitará de hábitos para ver, enxergar e conhecer.

revolucionárias do século XIX que surgiu as Ciências Sociais para servir como ferramenta para o homem moderno compreender a sociedade com todas as suas relações.

As Ciências Sociais surgem trazendo com ela a antropologia, a ciência política e a sociologia. No ensino básico, no currículo da disciplina precisa trazer essas dimensões, com todos os aspectos positivos já mencionados, no entanto, a sociologia é marcada pela intermitente institucionalização. Apenas nos últimos 10 anos, a sociologia está no currículo como disciplina obrigatória, mas ainda enfrentando muitas dificuldades: o preconceito com a disciplina, a falta de valorização com o profissional docente, a própria desvalorização da disciplina; o desajuste no currículo; falta de profissionais da área; e as recentes mudanças na BNCC, tirando a obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio.

Nessa sequência, o MEC traz objetivos e finalidades para a BNCC de uma educação crítica, cidadã e participativa, mas entra em contradição com a estrutura da base. Deixar a sociologia como “estudos e práticas” corre-se o risco de inviabilizar o ensino e degradar ainda mais a docência, pois deixa livre para outro profissional, sem a qualificação na área, ministrar temáticas da sociologia. Ser interdisciplinar não é deixar de valorizar os conhecimentos específicos, teóricos e conceituais, mas sim tê-los como base para trabalhar de forma integrada com outros saberes (LOPES, 2021; MARSIGLIA et al, 2017).

E as incertezas quanto aos rumos que a sociologia pode dar na educação se ampliam quando não há uma definição de quais disciplinas vão compor a grade curricular nos Estados, uma vez que cada Estado tem a autonomia de montar seu próprio currículo e a limitação de recursos financeiros e a escassez de profissionais formados na área podem reduzir a sociologia no ensino médio.

Por fim, a BNCC sofreu mudanças desde as primeiras versões, com a reforma da educação, a base passou a ser construída com influências ideológicas do Governo, com uma crise política instaurada e muitos protestos contrários de profissionais da educação, pois as participações na construção da BNCC foram limitadas e com poucas discussões. Com relação as participações na autoria do documento, não é citada no texto a participação (quantos e como influenciaram na BNCC) de profissionais indígenas e são raras as citações sobre isso em outros documentos.

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 reconhece a interdisciplinaridade, mas não fala das necessidades que a educação tem para proporcionar essa educação interdisciplinar, como, por exemplo, a estrutura física das escolas, a formação docente, a remuneração, dentre outros. O que resta para a sociologia diante desse contexto cheio de incertezas é buscar novas formas de

ampliar os espaços de atuação, buscando desconstruir os estereótipos e preconceitos que existe com a disciplina.

Enfim, a sociologia e a filosofia têm tudo a ver com a vocação política da educação e o desenvolvimento do educando no protagonismo, uma vez que, as disciplinas com base nos conhecimentos intelectuais, trazem as noções do conhecimento do outro e de si, propondo análises e investigações da realidade. Sem dúvida, se a educação tivesse realmente como alicerce essas disciplinas para colocar em prática sua finalidade, a educação seria voltada para a formação do homem cidadão (conhecedor das leis), que busca estar sempre colocando em hábito virtudes éticas e de justiça.

5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A oferta da educação no Brasil, para todos os níveis e modalidades, historicamente seguiu um padrão europeizado, em que as crenças, costumes e perspectivas de um público eram impostas, alheio aos diferentes cenários que cada indivíduo estava inserido. Neste sentido, às populações nativas foi definido um processo “civilizatório” em que todo o seu modo de vida foi desconsiderado, desrespeitado e, a contragosto, anulado. Tal situação não é realidade apenas do início da colonização do país, perdurou-se por anos dentro das políticas públicas voltadas para a formalização educacional (SILVA et al., 2019; TASSINARI; GOBBI, 2009).

Entretanto, movidos pelos movimentos em prol de mudanças na educação, ocorridos no cenário mundial e nacional, e diante do protagonismo dos grupos minoritários que reivindicam o seu direito ao respeito e à valorização da sua cultura, propostas de empoderamento e autonomia na educação desses grupos passaram a fazer parte das políticas educacionais, como é o caso da normatização da educação básica na escola do campo, para os jovens e adolescentes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, para os jovens e adolescentes em situação de itinerância, para os quilombolas e, como será analisado neste documento, para os grupos indígenas (BRASIL, 2013a; MUBARAC SOBRINHO et al., 2017).

A educação indígena no Brasil carrega em seu currículo um vasto histórico de negação e substituição cultural, que teve início com a educação religiosa, proposta e executava pelos padres jesuítas, com a ideia de imposição da fé e das crenças portuguesas, e se seguiu com os desdobramentos dos fatos históricos que fez do território português nas américas o nosso Brasil, país independente e carente de políticas que o tornasse uma nação para os residentes (HOLANDA, 2016; 2010; TASSINARI; GOBBI, 2009). No entanto, há um movimento de políticas públicas que intencionam corrigir essa realidade, devolvendo às populações indígenas o direito de preservar e valorizar as suas raízes, fortalecendo suas crenças e costumes, promovendo maior valorização de sua cultura (SILVA et al., 2019).

Entre os documentos oficiais que norteiam as políticas públicas voltadas para as comunidades tradicionais, a Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direitos dos Povos Indígenas reconhece a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e

concepção de vida, especialmente o direito às terras, aos territórios e recursos nele existente, viabilizando, dessa forma, o seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural (BRASIL, 2013; URQUIZA, 2011).

Neste sentido, e em consonância com a legislação educacional brasileira vigente, respeitando a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena trazem garantias de acesso à educação de qualidade para todos, independente de crença ou religião, direcionando os envolvidos no planejamento, implementação e oferta da educação nacional indígena a uma gestão adequada da educação para este público (BRASIL, 1988; 2013), fornecendo suporte técnico e teórico para a implementação dessa modalidade de ensino na educação básica.

Partindo desse pressuposto e ancorado pela legislação que normatiza o direito ao acesso à educação, entende-se que a educação escolar indígena é um direito dos povos tradicionais, assegurado pela Constituição Federal, pela Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros documentos norteadores e balizadores que objetivam assegurar a educação como um direito humano e social a todo o indivíduo (BRASIL, 2013; MUBARAC SOBRINHO et al., 2017).

Nessa perspectiva, a instituição escolar assumiu uma nova postura diante da educação indígena, deixando de lado a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais dos povos tradicionais, fomentando, dessa maneira, a criação de um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento étnico (LEIVAS et al. 2014; BRASIL, 2013). Para tanto, estabeleceu-se como direito subjetivo a escolarização nas próprias línguas, a valorização dos processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos às suas necessidades de aprendizagem e aprimoramento da cultura do seu povo, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica das escolas.

A partir dessas discussões, com a implementação da legislação que norteia a criação e orientação das escolas indígenas, houve um crescimento animador nos números de escolas indígenas pelo país constatado a partir dos dados do primeiro censo específico para educação indígena, realizado em 1999, pelo Ministério da Educação. À época, registrou-se a existência de 1.392 (um mil trezentos e noventa e duas) escolas indígenas; no último censo, esse número saltou para 2.836 (dois mil, oitocentos e trinta e seis), sendo verificado um aumento

progressivo a cada ano de coleta de dados, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como pode ser verificado na tabela 1.

Os dados coletados integram os documentos de acompanhamento que dão suporte aos sistemas educacionais de ensino responsáveis por esta modalidade de ensino. Com base nas informações coletadas, políticas de manutenção, reorganização e fomento da educação indígena podem ser reformuladas de acordo com a necessidade do público envolvido.

Tabela 1 – Censo escolar indígena entre 1999 e 2010, realizado pelo INEP/MEC.

| Ano | Quantidade de escolas |
|------|-----------------------|
| 1999 | 1.392 |
| 2004 | 2.228 |
| 2005 | 2.323 |
| 2006 | 2.422 |
| 2007 | 2.480 |
| 2008 | 2.633 |
| 2009 | 2.672 |
| 2010 | 2.836 |

Fonte: Brasil (2013).

Quando verificado os números coletados no primeiro e último censos, percebe-se que houve um crescimento progressivo no número de escolas, o que pode representar maior acesso à educação formal por parte da população indígena. Tal resultado pode ser visto como positivo, uma vez que, para haver a criação de escolas e implementação da educação em comunidades e territórios indígenas ou mesmo o ingresso de crianças nessas escolas, há um processo de consulta à comunidade em que os representantes, geralmente representado pelos mais sábios da tribo, têm o poder de decidir se uma instituição formal de educação faz sentido para aquele grupo (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, o aumento no número de escolas representa uma evolução na oferta da educação gratuita, na qualificação profissional e no empoderamento intelectual para um grupo que, historicamente, foi maltratado e esquecido.

Por outro lado, verificando os números de estudantes em cada etapa da educação básica ofertadas nas escolas indígenas, percebe-se que há uma discrepância entre o número de alunos que frequentam as séries iniciais da educação e aqueles que estão concluindo a Ensino Médio, o que gera certa preocupação, uma vez que a qualificação profissional só é possível se houver conclusão de todas as etapas de cada nível, completando assim toda educação básica.

De um total de cerca de 200 mil estudantes matriculados, apenas 5% estão inseridos no ensino médio, número que vem se repetindo ao longo dos anos, sugerindo que uma grande parcela dos estudantes indígenas está abandonando a escola antes de concluir a formação básica (BRASIL, 2013). Assim como outras modalidades da educação brasileira, a educação indígena, para ser ofertada com a qualidade necessária, precisa de estrutura física, incluindo prédios com acesso adequado, bibliotecas com acervo específico para esse público, professores bilíngues e multilíngues e didáticas próprias que contemplem as particularidades da comunidade a que está inserida. Tal adequação é um desafio não só nessa modalidade, mas em toda a educação do país, como já reportado na literatura (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2020; ZANIN et al., 2018; MUBARAC SOBRINHO et al., 2017; LADEIRA, 2004).

Na educação indígena, como já foi mencionado, pais e/ou responsáveis têm o direito de decidir se a criança vai ou não ingressar na etapa da educação infantil. Para aquelas famílias que optam pela escola, é lhes assegurado que, assim como no convívio da comunidade indígena, a escola vai proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo, reafirmando e reforçando a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças, além de dar continuidade à educação tradicional oferecida na família (ZANIN et al., 2018). Para tanto, é imperativo a articulação de práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos, com adequação das atividades letivas à organização da sociedade de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2013; ZANIN et al., 2018).

No ensino fundamental, que deve começar a partir dos seis anos de idade, “as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis, visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta” (BRASIL, 2013, p. 386). Nessa perspectiva, a educação deve garantir a construção de conhecimento científicos, o aprimoramento os conhecimentos tradicionais, fortalecendo, dessa maneira, os vínculos afetivos com a cultura que os define como comunidade. Para tanto, é importante que os mediadores dessa educação tenham vínculos culturais com as comunidades atendidas.

Para o Ensino médio, etapa final da educação básica, as comunidades escolares devem decidir qual é a forma mais adequada para a sua oferta, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. Além disso, a proposta definida é para trabalhar com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, onde se estudam conteúdo das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar, fomentando maior desenvolvimento da

autonomia no processo de ensino e aprendizagem deste público. Segundo o entendimento de alguns teóricos, a organização dessa etapa seguindo essa proposta, conduz o indivíduo a uma maior autonomia e valorização de sua cultura, tornando esse processo educativo transformador (ZANIN et al., 2018).

Seguindo um padrão da educação nacional, a educação de jovens e adultos e a modalidade de educação profissional comungam da obrigatoriedade em ser ofertadas dentro da educação indígena numa perspectiva de formação ampla, devendo favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas a construção do protagonismo e da sustentabilidade de seus territórios (TASSINARI; GOBBI, 2009).

Para tanto, em ambas as modalidades, a oferta da educação deve ser feita a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas de modo a contribuir com a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas (BRASIL, 2013). Nessa perspectiva, para que os projetos educacionais sejam organizados e implementados, é necessário consulta pública às comunidades para que estas definam quais atividades são efetivamente condizentes com os seus costumes, valores, conhecimentos tradicionais, alinhando, dessa maneira, as melhores práticas às suas reais necessidades.

Quando observado a modalidade da educação especial dentro das escolas indígenas, a proposta contemplada nas DCN reafirma o caráter transversal dessa modalidade a todos os níveis, etapas e demais modalidades, respeitando as peculiaridades do público a que atende, devendo, para tanto, ser mediada por profissionais com formação em níveis de licenciatura e/ou pós-graduação, com vínculos culturais com as comunidades indígenas a que atende. Tal realidade constitui-se como um desafio não só na educação escolar indígena, mas também nas demais modalidades da educação, uma vez que há uma diversidade de especificidades a serem atendidas e, na maioria dos casos, não há profissionais com a qualificação adequada para este fim; além disso, a estrutura física e pedagógica das escolas ainda está aquém do mínimo necessário para que tal modalidade seja contemplada e devidamente executada nas escolas (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2020; ZANIN et al., 2018; URQUIZA, 2011).

Nesse sentido, os movimentos mundiais em prol da educação inclusiva reivindicam o acesso à educação especial de qualidade para todos aqueles que necessitarem do atendimento por meio dessa modalidade educacional, independentemente do nível ou etapa do ensino em que esteja inserido, uma vez que tal modalidade deve ser ofertada de forma gratuita e

obrigatória pelos sistemas de ensino (TASSINARI; GOBBI, 2009) a todos que dela necessitarem. Sendo assim, a oferta da educação especial em escolas indígenas é um direito subjetivo de todas as comunidades que optarem por ofertar a educação formal aos seus filhos.

Entre os objetivos das DCN para a Educação Indígena, além de orientar as comunidades indígenas e os sistemas educacionais de ensino a respeito da criação, planejamento e gestão das escolas específicas para as comunidades tradicionais, fundamentado nas demais normativas que regularizam a educação básica nacional, é relevante destacar a sugestão dada quanto à necessidade de orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando a articulação e sequenciação da educação e suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; além disso, “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2013, p. 368; GOMES et al., 2020).

Ao longo de todo o texto que compõem as Diretrizes, há pontos que recorrentemente são colocados, frisados e definidos como imprescindíveis à consolidação da educação indígena, entre eles, de um modo geral, o respeito aos costumes e hábitos das comunidades. Nessa direção, o atendimento aos objetivos estabelecidos nas DCN sugere que os sistemas de ensino sigam as recomendações feitas nesse documento, o que implica em dizer que as particularidades das comunidades tradicionais serão consideradas no âmbito desses sistemas quando houver o planejamento para a implementação das escolas indígenas. Tais particularidades incluem professores indígenas, saídos da comunidade, que não apenas conhecem suas crenças, valores e princípios, mas os seguem e os entendem como identidade próprios.

Em observância aos princípios que norteiam essa normativa, a recuperação histórica dos povos indígenas constitui-se como basilar para a efetivação da educação básica para essas comunidades, o conhecimento e apropriação do seu passado histórico viabilizam a valorização dos seus costumes, crenças e ciência, fomentando a necessidade dessas comunidades em perpetuar os conhecimentos gerados ao longo das gerações e que, por questões históricas, vêm sendo enfraquecido ao longo do tempo. Nessa direção, a interação interétnica figura entre as recomendações fundamentais na construção da educação indígena.

Entretanto, a decisão em implantar uma escola indígena deve ser tomada pelos órgãos que normatizam a educação no país, em consonância com as leis nacionais para educação, e com a aprovação das comunidades tradicionais indígenas que receberão a instituição escolar

em seus territórios. Tal procedimento é importante uma vez que, além de respeitar as culturas e territórios, as características dessas escolas serão definidas a partir da vontade dos integrantes das respectivas comunidades indígenas, o que exigirá trabalho coletivo entre governos, sistemas de ensino e representantes das comunidades envolvidas (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, definiu-se que o processo de implantação de uma escola em territórios indígenas deve respeitar algumas reivindicações, tais como a participação de representantes da comunidade, o respeito à estrutura social de cada comunidade envolvida, suas práticas sociais, religiosas e econômicas, bem como respeito às suas formas de produção de conhecimento, o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena e a organização da estrutura física dos espaços escolares de acordo com a cultura professada, preservando a sua cultura e a sua forma de interação dentro e fora da comunidade.

Quanto à organização didática da educação indígena dentro da escola, há uma flexibilidade quanto às atividades letivas a serem desenvolvidas, respeitando, para tanto, as necessidades específicas de cada comunidade, corroborando com normativas já estabelecidas na legislação geral da educação. Nessa concepção, as atividades pedagógicas podem ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, organizados com base na idade, na competência e em outros critérios a serem definidos em cada caso, quando houver necessidade de tal modificação. Dessa maneira, a organização social estabelecida dentro da comunidade não é afetada, podendo ser rearranjada para inserir as atividades letivas proposta para a atuação da instituição escolar.

De modo geral, a regra principal a que a implementação das escolas indígenas está assentada é a necessidade de garantia do respeito aos “princípios da igualdade social, das diferenças, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade” (BRASIL, 2013, p. 369; GOMES et al., 2020). Tal regra é basilar na construção de uma relação de respeito mútuo e valorização cultural entre o sistema de ensino e as comunidades tradicionais vinculadas a ele, o que reforça a ideia de fortalecimento e perpetuação das culturas indígenas dentro das comunidades.

Seguindo essa máxima, quando avaliado as recomendações feitas nas DCN para a oferta de cada etapa do ensino indígena, é relevante citar a participação de sábios e representantes de cada povo, que decidirão sobre o currículo e as atividades pedagógicas a serem utilizados, o que garante a escolha sobre a língua a ser utilizada nos processos

formativos além de escolher as melhores as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Para a educação infantil, por exemplo, os pais ou responsáveis por cada criança pode decidir, a partir das propostas feitas de educação para esta fase, se a criança entra ou não na escola.

No ensino fundamental, direito humano, social e público subjetivo, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve-se priorizar a construção da cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito a diferença quanto a igualdade, gerindo as condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, deve-se promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

Como fase final da formação básica do jovem indígena, o Ensino Médio deve fomentar a construção de um aprendizado ligado aos princípios que norteiam a comunidade a que pertence, possibilitando, dessa maneira, a construção de um protagonismo necessário à perpetuação da cultura do seu povo. Para tanto, essa etapa educacional dentro das comunidades tradicionais deve se pautar “na formação ampla que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas” (BRASIL, 2013, p. 387).

Para a sua oferta seja adequada às suas necessidades e faça sentido para as comunidades envolvidas, os sistemas de ensino devem fazer uma ampla verificação junto às comunidades, para ouvir as suas reivindicações e demandas a respeito do que querem contemplar nessa etapa da educação. Com isso, o currículo será construído de acordo com os modos de vida de cada povo indígena, respeitando as suas necessidades, particularidades e perspectiva para a organização societária da comunidade (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2020).

Dentro dessa linha, os projetos político-pedagógico, elaborados preferencialmente pelos professores indígenas e em articulação com toda a comunidade indígena, deve ser organizado de acordo com as peculiaridades dos povos indígenas a que ele for aplicado, tendo esta comunidade autonomia para escolher os seus processos formativos bem como a organização das atividades letivas, a sua oferta e as suas características da forma que for

conveniente à comunidade. Para a sua implementação e execução, os sistemas de ensino a que as escolas estiverem vinculadas devem, em parceria com órgãos nacionais de apoio a esse público, dar suporte para que o projeto pedagógico seja executado a contento.

A educação formal se efetiva quando um conjunto de fatores se associam e acontecem de forma integrada e em harmonia. Para que haja a consolidação da instituição escolar, é necessário a existência de indivíduos em processo de formação, ávidos pela consolidação e aprimoramento dos conhecimentos aprendidos dentro da educação comunitária; profissionais da educação qualificados e capacitados para mediar o processo de formação de um público específico; ferramentas didático-pedagógicas que possibilitam a oferta da educação de forma ampla, respeitando as diversidades, o pluralismo de ideias e as especificidades de cada público, e políticas públicas que atendam às particularidades de cada público, respeitando os contextos históricos, o conhecimento tradicional e as práticas socioculturais.

6 SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

As Ciências Sociais surgiram em um momento de muitas transformações sociais, econômicas e culturais. Diante da complexidade das relações existentes, muitos estudiosos tiveram a necessidade -de tentar explicar ou compreender os fenômenos sociais. Entretanto, a sociologia só foi institucionalizada como conhecimento científico na segunda metade do século XIX, pelo professor Emile Durkheim, e marcada por divergências em sua história de implementação.

Pois, como mostra a história, a intermitência da sociologia já começa ao longo da década de 1920, com as mudanças educacionais implementadas pelas Reforma Rocha Vaz e a Reforma Francisco Campos. Nesse período, a sociologia foi considerada disciplina obrigatória no ensino secundário, perdendo essa condição com a Reforma Capanema, implementada no período que compreendeu os governos militares. Para substituição das disciplinas de sociologia e filosofia, durante a ditadura militar, foi implementado a Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), sendo restabelecida no ano de 1982, no governo de João Figueiredo.

Posteriormente, após a redemocratização do país e com as mudanças significativas na legislação, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, as disciplinas de sociologia e filosofia foram implementadas definitivamente como componente curricular, integrando os anos finais da educação básica. No texto da LDB, define-se que a sociologia é de grande importância para o desenvolvimento do educando enquanto cidadão. A partir disto, foi elaborado o projeto de lei 3.187.b/97, no qual incluía a sociologia no ensino médio, porém foi vetado em 2001 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no último momento de sancionar a lei. Em uma fase posterior, como forma de tornar a obrigatoriedade mais efetiva, em 2006, foi articulada uma alteração no Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/98, na qual diz que a disciplina de sociologia deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Nessa resolução foi votada e aprovada, tornando as disciplinas de filosofia e sociologia obrigatórias para o ensino médio.

A obrigatoriedade nas três séries do ensino médio foi sancionada pela homologação da Lei 11.684/08. Todavia, a história da implementação da sociologia é marcada pela falta de tradição curricular, o que faz com que a disciplina não seja apreciada pela comunidade escolar, fazendo da prática em sala de aula um conflito imanente, com professores sem preparo teórico e pedagógico, e enfrentando problemas de carência de material didático.

Em 2018, com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino médio, mais uma vez é retirada a obrigatoriedade da sociologia, provocando muitos questionamentos por parte de profissionais da educação, preocupados com os impactos que tal medida pode causar na educação dos jovens. Além disso, a prática na sala de aula encontra muitos desafios, dentre eles estão a falta de profissionais habilitados e capacitados; a dificuldade de elaborar um currículo adequado para o ensino médio²³; e, principalmente, a associação da teoria com a prática, referindo-se à coerência curricular em lidar com demandas de formar cidadãos esclarecidos e críticos do mesmo modo que técnicos para suprir as necessidades do mercado. Somado a isso, as exigências, por parte da escola e do próprio governo, por resultados quantitativos e qualitativos são incabíveis, uma vez que não há preocupação quanto à estrutura pedagógica da escola, para que esta tenha melhores condições de receber o aluno e o professor (LEAL e YUNG, 2015).

Coexistente aos problemas da sociologia, é inegável as transformações da sociedade, que se apresentam de forma dinâmica e a todo momento aumenta a demanda de compreensão da realidade. Nessa perspectiva, a sociologia oferece ferramentas para analisar o meio social, auxiliando o indivíduo no exercício de reflexão sobre a sociedade e como as instituições estão interligadas, permitindo, entre outras coisas, que o jovem estudante entenda o porquê e como a sociedade se comporta, o que fomentará o exercício de sua criticidade e autonomia. Seguindo isso, entende-se que “sociologizar” é “entender os modos sutis, porém, complexos e profundos pelos quais nossas vidas individuais refletem os contextos de nossa experiência social” (GIDDENS, 2005, p. 24). Mais do que isso, a sociologia compreensiva de Weber (1982) remete que ela não julga o comportamento de uma pessoa, mas procura o entendimento de como as ações acontecem na sociedade.

Como observado no capítulo anterior, a sociologia tem princípios que estão relacionados diretamente à BNCC, sobretudo quando avaliado a parte do texto que contempla a formação humana nos aspectos civilizatórios, e atrelados à educação escolar indígena, corroborando com os princípios de uma educação diferenciada. Nesse cenário, a sociologia impacta diretamente as biografias de vida do estudante indígena, uma vez que estimula o indígena à compreensão dos modos de vida de sua própria comunidade e à construção de novos conhecimentos partindo da realidade em que eles vivem.

²³ Remete a um problema que também está ligado com a finalidade intelectual, social e política da disciplina com o currículo legítimo (RÊSES, 2004).

Para a comunidade indígena Truká, a sociologia é também uma ferramenta para uma boa convivência social, a professora de sociologia, Eliane Ribeiro, que se identifica mais com a área de sociologia do que a área de geografia que outrora já foi docente, ratifica a importância que tem para a sociedade:

A Sociologia trabalha a questão do outro, a preocupação com o outro. Você respeitar as regras, a opinião do outro, não é que você não tenha sua opinião própria, mas você tem que respeitar a opinião do outro, e, para ser bem aceito em um lugar, tem que ter todas essas normas, todas essas regras (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Seguindo essa ideia defendida pela professora de sociologia do Capitão Dena, a sociologia faz parte desse processo constitutivo de organização social, o que a torna fundamental para que haja o respeito à diversidade social, de opiniões, costumes e regras. Tal discurso é corroborado com o conceito fundamentalista de Durkheim (2011), que afirma que a sociedade é como um organismo vivo; cada órgão tem uma função. A sociedade é um conglomerado de normas sociais, e ela só existe devido a funcionamento condicionado as regras que são impostas para que todos os órgãos funcionem em harmonia.

Mais do que isso, é evidente que a professora de sociologia entende a importância que a sociologia tem para o desenvolvimento do estudante guerreiro. E uma das principais normas é o respeito ao outro, a sua etnia, a cultura e as ideologias, a forma como pensa e entende a sociedade. Demonstra a preocupação de falar de um lugar/sociedade onde expresse o respeito, dialogando com ideias como empatia, igualdade, inclusão.

Nesta perspectiva, ao analisar o currículo da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, percebo um avanço quanto à valorização da sociologia como conhecimento, o que pode ser explicado pelo fato de ainda estar sendo elaborado por professores indígenas que tentam buscar a valorização da identidade de seu povo. O currículo da EEI de Pernambuco e o PPP da Escola Indígena Capitão Dena ainda não foram finalizados, segundo a Maria Aparecida, conhecida como Cidinha Truká (professora, coordenadora da Capitão Dena e membro da Organização Social de Professores Indígenas Truká (OPIT)), os documentos ainda estão sendo elaborados.

O currículo é um documento que fala da pluralidade e das culturas dos povos que “são eles, deles, para eles e para outros”; o currículo foi construído com as vozes, sentidos, olhares e percepções dos povos indígenas Atikum, Pankará, Truká, Xukuru, Pipapã, Kapinawá, Kambiwá, Pankararu, Tuxá, Pankaiwka e Fulni-ô em reuniões e encontros da Comissão de

Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco (COPIPE)²⁴ com a participação de líderes, estudantes, professores e famílias, como relatado pelas memórias trazidas no processo narrativo da coordenadora indígena Cidinha Truká:

Durante a caminhada, a comunidade, os pais foram começando a colocar pra gente que escola queriam para o seu filho, uma escola que discutisse a cultura, religião, que falasse da terra, que fizesse memória dos nossos guerreiros que tombaram pela terra, uma escola que falasse da nossa história. Então, a gente começa a ressignificar essa escola dentro do contexto de luta do Povo Truká (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Cidinha Truká, como uma representação para a comunidade educacional das escolas indígenas, demonstra a preocupação das lideranças em construir sua própria escola, sem as influências diretas dos governos que detêm poder. Esse currículo começa a ser pensado nos finais de 1990, a partir de seu próprio povo, muito antes da BNCC ser elaborada. Nesse sentido, o currículo é pensado com base na “escola que eles querem” e não na escola que eles têm (escola imposta pelo Estado), com predominância da aculturação. Para isso a escola intercultural é a que ativa as vozes dos sujeitos, as línguas, as falas nos sentidos indígenas, na qual busca o engajamento do projeto societário dos povos e a ressignificação da escola. Assim, a educação intercultural fortalece as identidades étnicas e a construção dos “saberes/conhecimentos”.

6.1 “A ESCOLA QUE QUEREMOS”

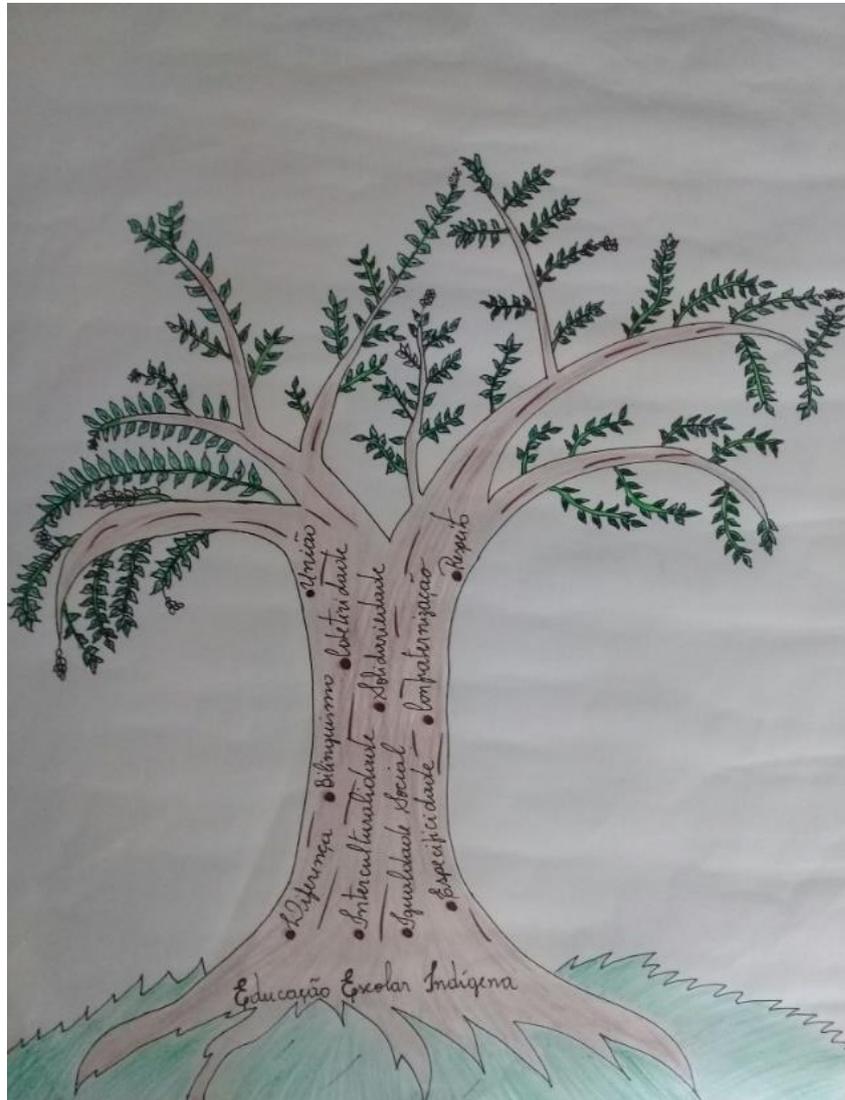
Com os ideais da campanha da “escola que temos e a escola que queremos”, o povo indígena começa a elaborar o currículo. Nele “cada indivíduo tem sua importância: crianças, jovens, homem, mulher, anciãos, anciãs. Todos têm sua importância porque nos momentos mais importantes da luta se completam, dando fortalecimento a história dos indígenas, com suas diferentes maneiras de viver” (OPIT, 2007, p.90).

E o PPP da Escola Indígena Truká está sendo elaborado a partir do Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, e direcionado à interculturalidade crítica, ele é organizado para ser um instrumento de transformação da realidade, da construção do pensamento autônomo e livre. Seguindo essa ideia, traz como proposta a construção da escola com ajuda da comunidade, pensando nos saberes e tradições

²⁴ É uma organização política autônoma fundada pelos professores e líderes indígenas de Pernambuco em 1999 com o objetivo de organizar a EEI nos moldes de seus próprios povos.

que são adquiridos no chão da aldeia. A partir dessa concepção de currículo, foram constituídos princípios, eixos, para dar ordenamento no currículo. Assim, os princípios de EEI são inspirados na Natureza, como está representada na imagem abaixo:

Figura 3 – Árvore representando o enraizamento da Educação Escolar Indígena (EEI).

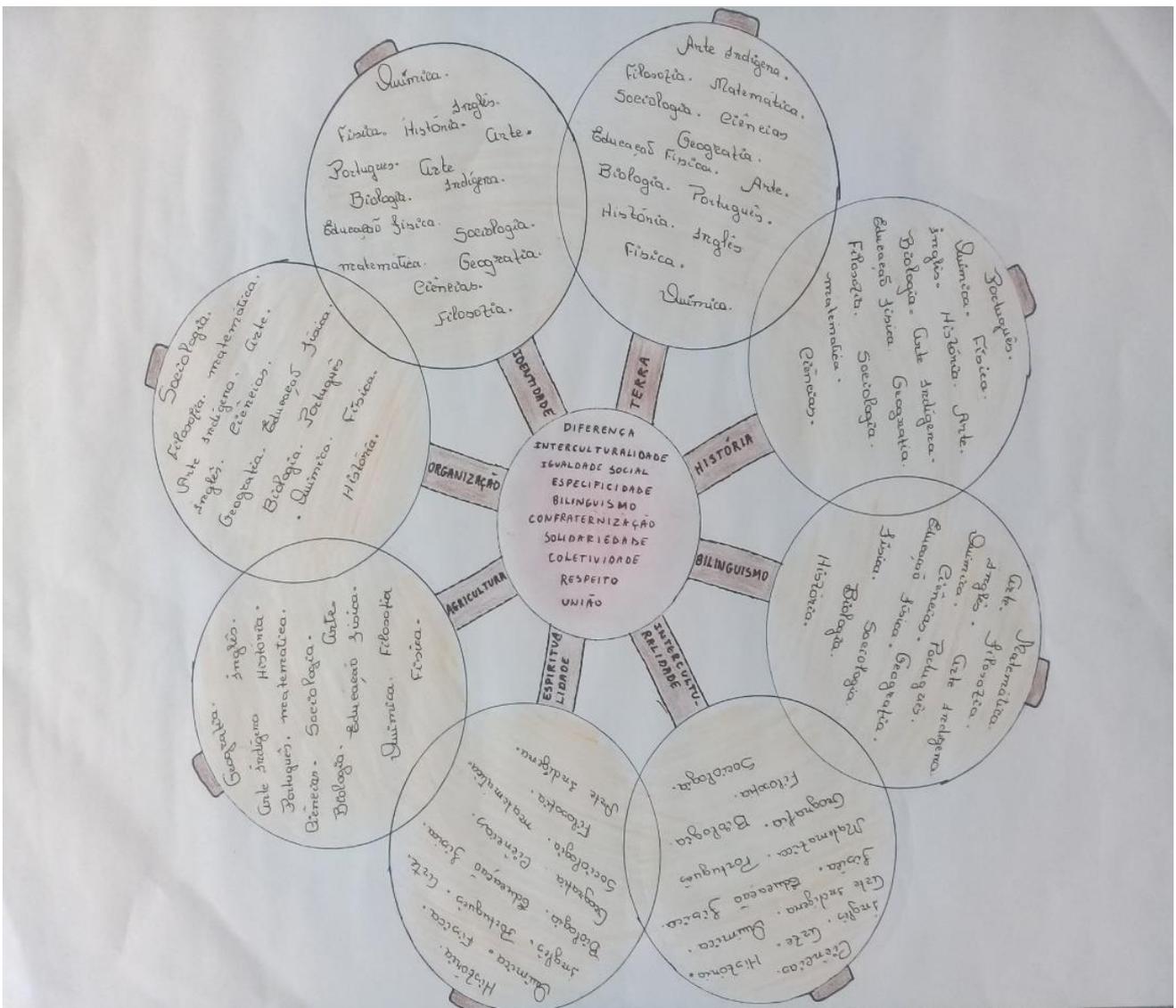


Fonte: OPIT (2019).

De uma forma sintética, a árvore representa o enraizamento da EEI: o tronco sustentando os princípios (Interculturalidade, diferença, coletividade, especificidade, confraternização, respeito, união, solidariedade, equidade social e bilinguismo), as ramas, a diversidade dos povos e as culturas na relação intra e intercultural organizadas; os eixos são orientados na perspectiva política para direcionar a resignificação da escola na luta pela terra (COPIPE, 2019). Nesse sentido, o currículo é reorientado a partir dos eixos “Terra, Territorialidade, História, Identidade, Organização, Bilinguismo, Agricultura, Espiritualidade, arte indígena, Interculturalidade”.

Esses eixos estão integrados e interligados no processo de apreensão e apropriação do conhecimento, sendo de fundamental importância que a formação seja ofertada a partir dessa perspectiva, entendendo que o respeito às particularidades do povo indígena é um ponto importante e isso fica evidente quando as suas raízes culturais são valorizadas e perpetuadas para gerações futuras. Nesse sentido, o currículo escolar reflete essa ideia, como representada pela figura a seguir,

Figura 4 – Princípios e eixos de orientação do currículo escolar na educação escolar indígena.



Fonte: OPIT-Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, 2019.

A figura acima representa os princípios e os eixos articulados com as disciplinas, em interação e dialogando para a construção dos saberes e com aspectos socioculturais e políticos. De forma organizada, trazem temas/questões, significados e orientações quanto as práticas de ensino indígena em vários níveis, etapas e modalidades. Seguindo essa estrutura, os professores elaboram e planejam suas atividades a partir dessa organização curricular proporcionada pelos princípios e eixos da EEI, uma vez que eles são os alicerces da “escola que queremos” (a escola intercultural), na qual se reconhece e se reafirma nos movimentos de retomada de terras indígenas.

Essa organização, separando os saberes em eixos/temáticas, proporciona um ensino em que os conhecimentos se interagem, e conseqüentemente há uma construção interdisciplinar, pois, o plano curricular da EEI está alicerçado a um projeto de educação que tem uma intencionalidade definida (escola diferencial, intercultural e bilíngue) com base nos objetivos particulares dos povos indígenas, na qual desejam alcançar- “escola que queremos” (SEVERINO, 1998).

E, entre as características do currículo da EEI, o acolhimento da “identidade do ser”, na perspectiva histórica, cultural e tradicional de um povo, na qual é produto do processo de socialização mediante a interação social com indivíduos e grupos está em relevo. Todos possuem o direito de ser diferente, e, nesse processo, percebem-se sujeitos protagonistas e autônomos, capazes de fortalecer o pensamento crítico, desconstruindo o pensamento colonial.

O território local, as práticas culturais, relações com a natureza e os anciãos são propulsores das tradições, valores, atitudes e costumes da comunidade. Respeitando isso, o currículo é construído com base nesses conhecimentos, como estabelecido na OPIT (2007):

Os artesãos e artesãs são aqueles que fazem o colar, arco e flexa, a borduna, os atavios do ritual, pote de barro e outros. São muito importantes na comunidade, porque são eles e elas que guardam os saberes da nossa cultura material, que é passado para as novas gerações (OPIT, 2007, p. 87).

Seguindo essa ideia, infere-se que as relações entre os povos ultrapassam a consanguinidade, ficando evidente que todos têm uma vinculação cultural, que os motiva a compartilhar entre si conhecimentos próprios, principalmente os saberes que são apreendidos na prática, tais como a empatia, sentimento de coletividade e valores da vida em comunidade (ALMEIDA, 2014).

[...] formar as crianças e jovens indígenas para a participação e atuação junto ao povo e preparados/as para a convivência numa sociedade pluriétnica, desenvolvendo o sentimento de partilha e da prática coletiva. Capazes de cuidar da natureza e lutar com sua comunidade pelo direito ao território sagrado, consciente também de que a história de seu povo está interligada a um contexto social mais amplo (COPIPE, 2019, p.18).

Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que a busca pela escola intercultural, amparada em um projeto de escola indígena que leva em consideração as particularidades desses povos, não tem a BNCC como uma base curricular. Para o povo indígena Truká, a escola é um espaço de resistência e fortalecimento dos ideais de luta pela terra, pois “os povos indígenas querem formar guerreiros, porque toda educação escolar indígena tem que dar o retorno para a comunidade, não pode fugir do projeto societário do povo” (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Ainda sobre esse tema, Cidinha Truká se emociona e descreve como as relações são significativas:

As relações são lindas. É lindo. Educação Escolar Indígena tem um sentimento que não tem palavra pra definir, porque é povo, é rio, é a história da minha mãe, da minha avó, dos meus antepassados, e está lá dentro. A história da minha colega professora tem a mesma história que tenho, a história da mãe dela, do avô é a mesma história que o meu avô conta que meu antepassado conta. A história do meu aluno é a mesma da minha, ele passou, a mãe dele passou, o pai passou, passou pelo mesmo processo de entendimento de povo, porque a luta é coletiva (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Cidinha Truká fala da EEI como um instrumento de perpetuação histórica dos povos indígenas, todos em uma coletividade que marcam as histórias de seus antepassados. E a “luta pela terra” tem uma representação simbólica de união entre os povos indígenas Truká, garantindo uma organização coletiva articulada da identidade dos povos, representando uma simbologia da identidade do povo Truká.

Por outro lado, a BNCC é reconhecida como um instrumento político de dominação, representando o poder simbólico dos que detêm o controle, o Estado. Na BNCC, é definido como as escolas devem construir seus currículos e o que deve ser trabalhado, quem determina (os que se jugam sábios) e quem não possui influência sobre a construção curricular (não teve discussão com educadores, estudantes e a sociedade civil). Ou seja, a BNCC foi estabelecida pela classe dominante da sociedade que, por muitos séculos, determinou como a educação dos indígenas deveria ser, atrelando-a às decisões do Estado que, por sua vez, associa-se ao mercado (BOMFIM, 2021; BOURDIEU, 1989; FOUCAULT, 2018).

Nesse cenário, a BNCC é mais uma política para manipular as populações indígenas, com a intenção de fazê-las conformar-se com os seus objetivos, pois quanto mais uma população é imatura politicamente, mais fácil é de ser manipulada (FREIRE, 1982). Entretanto, com as lutas por direitos, os movimentos pela escola intercultural e a valorização da identidade indígena, a “luta pela terra” representou um movimento de resistência e ressignificação da escola indígena. De um lado o Estado tenta impor uma estrutura de educação para satisfazer as necessidades do mercado financeiro, que não reconhecem os princípios indígenas, e, do outro, a população indígena busca uma educação para formar guerreiros e guerreiras que lutam pelos seus direitos e principalmente pela terra sagrada, como narrado por Cidinha Truká:

A princípio, os povos não defendem uma educação integral, é uma coisa que os povos não conseguiram absorver com tranquilidade. Nos nossos encontros o assunto vai e não vai, estamos sempre discutindo. O Estado está chegando junto, está se aproximando, e nós a todo tempo estamos resistindo, porque precisa ser mais amadurecido. Por exemplo, a gente precisa pensar “qual o projeto dessa educação integral e desse novo ensino médio? Os povos indígenas querem formar seus filhos para serem trabalhadores como máquina, para serem apenas um mercado de trabalho? [...] então, essa é uma política que ainda nos inquieta muito, ela pede para ser pautada entre nós indígenas a todo instante, e muitas vezes a política do Estado tenta desfocar o nosso olhar quando vem a Terra, a questão da Saúde indígena, porque discutir a educação escolar indígena é discutir sobre terra, saúde, Juventude e sobre o perigo da nossa liderança. (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A educação integral ainda não é algo pensado pela população indígena, Cidinha Truká remete a questionamentos que deveria ter sido pauta nas discussões na reforma da educação ou na elaboração da BNCC. “Qual o projeto dessa educação integral e desse novo ensino médio? Os povos indígenas querem formar seus filhos para serem trabalhadores como máquina, para serem apenas um mercado de trabalho?” (CITAÇÃO VERBAL). Em um lugar de representação política, e tendo uma cadeira na OPIP e na COPIPE, Cidinha Truká considera que essa estrutura de educação integral deve ser discutida pensando na “escola que queremos”.

A educação integral que a coordenadora Cidinha Truká refere não é a educação integral para o cidadão, a que forma em todas as suas dimensões, enxergando as necessidades do indivíduo, e sim, a educação integral que a BNCC traz em seu documento, na qual se refere “à construção intencional dos processos educativos”, promovendo a aprendizagem a partir das necessidades, interesses e desafios de cada aluno na sociedade. A BNCC deixa explícito na versão final que “é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma

sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem [...]” (BNCC, 2017, p. 473). Ou seja, formar indivíduos para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Pois, pensar a educação integral nos moldes da educação escolar indígena é pensar a “escola que queremos”. E pensar sobre essa escola não é negar os conhecimentos universais e a formação integral do indivíduo como cidadão, pois os professores indígenas reconhecem que as sociedades são diversas e que há uma “pluralidade de conhecimentos” necessários aos indígenas que vai além dos conhecimentos da sua própria comunidade, sobretudo como forma de desenvolverem autonomia e da criticidade, uma vez que para compreender o outro é preciso conhecer a sua cultura. Nesse sentido, ensinar os saberes tradicionais não quer dizer que deixem os próprios saberes de lado; pelo contrário, os conhecimentos se encontram. Cada conhecimento existe na pluralidade de saberes, um conhecimento só existe a partir da referência com um outro conhecimento (SOUZA SANTOS, 2010). Além disso, para Cidinha Truká aponta uma concepção diferente de trabalho, na qual os jovens devem ser:

Médico, dentista ou ser qualquer profissional, mas jamais esquecer de onde veio, de suas raízes [...] ele deve estar a serviço da comunidade. [...] o currículo é importante justamente nisso, pois deve ser pensado não na concepção de formar jovens para o mercado de trabalho, mas ele precisa começar pela Aldeia e para a Aldeia. [...] Tem que se formar, se tornar médico e ter compromisso com a luta, por isso nosso currículo tem o compromisso de trabalhar com o eixo terra, história, organização e outros (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Os conhecimentos dos brancos também são importantes para a formação de “guerreiros, futuros líderes”. Porém, o currículo que a BNCC propõe não tem compromisso com a educação escolar indígena Truká, pois a perspectiva de trabalho para os povos indígenas não tem uma relação com a ideia de pertencimento e identidade.

A coordenadora Truká ratifica também a importância que a formação do professor tem para a educação escolar indígena, pois a constituição do saber/conhecimento do outro é importante para a legitimação dos projetos societários. O professor ocupa um lugar substancial de conhecimento que faz parte de formação continuada; ser um professor pesquisador indígena, proporcionando a habilidade de serem mediadores das aprendizagens de saber indígena. Em todos os espaços das aldeias existem conhecimentos, nos eventos da comunidade, os professores conseguem reconhecer os saberes.

Para que o professor consiga colocar em prática esse Projeto político, os professores precisam estar cientes que educar é um ato político, pois ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas possibilitar a construção desse conhecimento. O professor deve ser um

ser crítico e investigador, atento para o seu dever como professor, que é “ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.17).

6.2 A SOCIOLOGIA E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Para a comunidade indígena Truká, os saberes/conhecimentos estão presentes em todos os espaços das aldeias: nos rituais religiosos, na terra sagrada, nas rodas de conversa, nas cantigas, na casa de oração, nos anciãos, nas assembleias e mobilizações (OPIT, 2019). Assim, a escola é ressignificada e o PPP²⁵ segue os desencadeamentos das mudanças no currículo. Para tanto, o projeto de currículo é voltado para os saberes tradicionais de seu povo, para que as crianças deem continuidade às lutas dos antepassados. Além disso, a formação que o currículo propõe não é apenas pedagógica, como também espiritual e política.

Para a constituição dos saberes dos outros em interação com os saberes dos povos, a interdisciplinaridade está presente, ainda que não seja citada no Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena em Pernambuco e no PPP da comunidade Truká. A ausência do termo interdisciplinaridade pode ser uma consequência do desconhecimento do conceito de interdisciplinaridade (construído por não indígenas) dos educadores que participaram da construção do texto desses documentos, pois, ao serem questionadas sobre a interdisciplinaridade, as professoras entrevistadas relataram que, na sua formação, a “interdisciplinaridade ficou vago” (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL), “a minha formação foi a educação indígena intercultural, não lembro de ter visto sobre a interdisciplinaridade” (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL), “o curso intercultural não me deu essa condição da prática interdisciplinar, não me provocou a edificar a interdisciplinaridade (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL). Porém, na prática interdisciplinar, as professoras relatam:

[...] a gente não pode trabalhar somente o que é nosso, então a gente tem que trazer uma intelectualidade, a gente tem que juntar os dois pra ver como pode levar para os estudantes pra que ele não perca a sua realidade. Porque, primeiramente, a gente tem que trabalhar o real dele, que é dele, que é próprio dele e para que ele entenda o que é próprio dele e que ele entenda também o outro. [...] Interdisciplinaridade é quando você trabalha o seu e o outro, como por exemplo em um conteúdo pode entrar várias disciplinas, não é aquela questão de você trabalhar só aquela sua disciplina seca, como por exemplo, no caso de sociologia, tem conteúdo que pode estar

²⁵ Assim como o currículo da educação escolar indígena é para todas as comunidades indígenas de Pernambuco, o Projeto Político Pedagógico é para todas as escolas da comunidade indígena Truká. Representando 12 escolas e 12 aldeias.

na sociologia, pode estar na geografia, pode estar na matemática, linguagens. (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A interdisciplinaridade é conexão de disciplina, trabalho que possibilita o diálogo entre diferentes áreas. [...] No Capitão Dena, a interdisciplinaridade acontece quando se aborda a história geral e indígena. O que chamamos de Educação escolar indígena diferenciada, tentamos adaptar uma coisa e outra. Ela acontece dentro e fora da escola, não só no povo, mas nos povos. E aí acontece os movimentos, as reuniões e assembleias, e tudo isso é uma forma de interagir junto, discutido, é tudo válido, é um processo de interdependência, não só entre nós, mas entre todas as outras comunidades (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A prática interdisciplinar é trabalho mais lindo, produtivo onde a gente identifica que teve construção de conhecimento, porque pra nós o trabalho interdisciplinar sai totalmente das caixinhas. Não se consegue trabalhar a interdisciplinaridade dentro das caixinhas e em duas aulas ou quatro aulas, geralmente exige um tempo maior. Porque, exemplo, a gente começa a identificar a interdisciplinaridade quando levamos o estudante pra comunidade para pesquisar sobre roda d'água que os mais velhos utilizavam antigamente. Com a roda d'água, os estudantes vão conseguir identificar conhecimentos matemáticos e de física. Quando pegamos nosso estudante para estudar, por exemplo como os mais velhos atravessavam de Canoa o rio, e o porquê de não terem mais esses hábitos. Mas o que isso tem a ver? Com isso, os estudantes vão poder aprender sobre a velocidade do barco para atravessar a parte do Rio. E as Marcelas que não tem mais vazame do rio? Isso também remete a outros aprendizados. Na aula de arte indígena, a gente consegue ver história, ciência. Isso vai acontecer quando a gente leva o estudante lá para o alto da Piçarra, lugar sagrado do nosso povo. E o português também, porque ele poder fazer documento sobre esse lugar sagrado, em história vai aprender sobre o lugar a história do lugar sagrado, o porquê. E na arte indígena vai dizer que esse lugar foi e é importante, é sagrado, porque aqui tem cachimbo enterrado, porque aqui o nosso mais velho dançou o primeiro Toré. Na geografia, começa a analisar esse espaço. A interdisciplinaridade é clara na educação escolar indígena (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A professora de sociologia, Eliane Ribeiro, demonstra que a Interculturalidade está inserida nas concepções da interdisciplinaridade, principalmente na estrutura de educação dos povos indígenas de Pernambuco. A interculturalidade remete “à ideia de diálogo nos processos de socialização das culturas” (MONTEIRO, 2014, p.48). É permitir a compreensão da cultura e das diversidades do outro. Ao trabalhar a cultura do outro e a sua própria cultura, há uma dimensão de saberes diferentes, mas que na prática da educação escolar indígena direciona a prática interdisciplinar.

A professora de matemática, Maria do Carmo, confirma: “No Capitão Dena, a interdisciplinaridade acontece quando se aborda a história geral e indígena”. Neste sentido, o diálogo entre as culturas/saberes é um diálogo de conhecimentos, na qual há uma interação, e a interdisciplinaridade é uma colaboração pedagógica. O trabalho interdisciplinar lança um

novo olhar, reinsignificando os conhecimentos (FAZENDA, 2012). As concepções das professoras sobre a interdisciplinaridade revelam uma assimilação do conceito interdisciplinar, já que a professora Eliane Ribeiro afirma que a interdisciplinaridade é trabalhar um conteúdo nas várias disciplinas, e a professora Maria do Carmo confirmar ao dizer que a “interdisciplinaridade é conexão de disciplina, trabalho que possibilita o diálogo entre diferentes áreas”.

Cidinha Truká menciona a importância que a interdisciplinaridade tem para EEI, visto que o trabalho interdisciplinar remete a um processo de reflexão, “sair fora da caixinha”, na qual possibilita planejar, desenvolver e organizar um ambiente de aprendizagem coerente com a proposta pedagógica. E esse processo implica transformações de suas metodologias de ensino (SANTOMÉ, 1998). Entretanto, para Cidinha Truká a interdisciplinaridade está presente na roda d’água, no rio, no alto da Piçarra, nos lugares sagrados, na arte indígena, no Toré, na terra. Ou seja, no dia-dia, na prática cotidiana, na qual a comunidade está sempre presente no ensino. Corroborando ao pensamento dela, a estrutura de educação que foi construída com base nos saberes/conhecimentos dos povos proporciona uma organização curricular que garante a presença da interdisciplinaridade, além de quebrar das amarras da educação imposta pelo capitalismo/colonialismo. Cidinha Truká remete a um conceito de interdisciplinaridade próprio dos povos indígenas. O sair da sala de aula para vivenciar as práticas e expressões indígenas como sendo um processo interdisciplinar de ensino, Cidinha Truká reporta um conceito de interdisciplinaridade diferente dos povos não indígenas.

Para os povos indígenas, a terra é um lugar, na qual os conhecimentos indígenas são expostos, e para as professoras a interdisciplinaridade se apresenta ao adentrar os significativos do povo Truká. O entendimento da interdisciplinaridade na perspectiva cultural dos povos indígenas tem também referências do conceito desenvolvido pelos não indígenas. Pois, para as professoras indígenas Trukás, é na escola que acontece o encontro dos saberes do não indígena com os dos povos indígenas. Nesta perspectiva, os povos indígenas buscam esse tipo de educação que valoriza, problematiza e contextualiza, os professores buscam metodologias estratégicas que possibilitem o ensino intercultural.

Os professores não excluem os conhecimentos universais, eles propõem uma educação que estudantes, lideranças e professores consigam: 1 - primeiro- identificar, compreender, localizar-se; 2 – vivenciar a dinâmica de construção do saber/conhecimento; 3 – problematizar os saberes/conhecimentos e 4 – identificar a relevância social e cultural dos saberes/conhecimentos (COPIPE, 2019). Entretanto, conforme a professora de sociologia da Escola Capitão Dena relatou que o currículo ainda está em construção:

A gente já tentou fazer o currículo, mas não terminamos ainda, ficam só engavetando. Aí, por enquanto a gente fica gente trabalha o mesmo do de Pernambuco, só que a gente tem conteúdos que a gente adapta com a nossa realidade. Como por exemplo, a questão da vegetação, da paisagem, de verdade de trabalharmos a vegetação de outros lugares, a gente trabalha a nossa vegetação, daqui do Nordeste; a gente nossa Caatinga, então a gente faz uma adaptação. Então a gente segue o currículo, fazemos o planejamento todos juntos (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Conforme a professora de sociologia, o currículo ainda está em processo de elaboração, assim como o PPP, isso é algo que retarda e desvaloriza a escola indígena, uma vez que o projeto político pedagógico se constitui em um processo de reflexão e discussão dos problemas acerca da escola, buscando alternativas de efetivar a sua intencionalidade (VEIGA,1995). Além disso, o PPP é um documento que deve ser “um instrumento dinâmico e democrático capaz de representar e orientar a escola” (MEDEL, 2008, p. 51). O PPP é um projeto político de todas as escolas indígenas da comunidade Truká, e isso ressalta as relações diferenciadas com as escolas de não indígenas. As comunidades indígenas têm o próprio método de organização política que interfere nas escolas.

É comum que o PPP se torne um documento invisível para comunidade escolar, porém é necessário ressaltar que na educação escolar indígena, na qual tem um currículo desvalorizado e sem reconhecimento do Estado, os professores devem refletir nesse documento a resistência da educação intercultural. A escola indígena tem suas necessidades e potencialidades, e o PPP traz suas concepções sobre a qualidade de educação, principalmente no ensino e no desenvolvimento do aluno. O currículo precisa ser valorizado pelos próprios professores indígenas, entendendo a relevância que o documento tem para a finalidade pedagógica.

Entretanto, ainda que esteja em processo de elaboração, já há definição dos eixos para trabalhar na EEI da comunidade Truká, sendo eles: terra/território, identidade, história, organização e interculturalidade. A partir dessa estrutura definida, a interdisciplinaridade pode ser trabalhada. Ao levar os alunos para conhecer a Caatinga, todos os eixos se encontram, e os conhecimentos se inter cruzam, passando a ser um processo contínuo de ensino aprendizagem.

O diálogo entre as disciplinas favorece uma prática de ensino mais próxima da EEI, pois fomenta uma maior participação da comunidade e dos estudantes na escola, promovendo a troca de experiências com o currículo. Além disso, a busca pelo conhecimento do outro já é um processo dialógico dos conhecimentos, admitindo, nessa perspectiva, que a interdisciplinaridade na EEI não acontece apenas na interação das disciplinas ou nas vivências

das práticas fora da sala de aula, mas também na superação dos limites explicativos existentes nas concepções de mundo dos alunos, colocando em relevo a importância que os conhecimentos universais têm para a educação dos indígenas. Nesse contexto, o que caracteriza a interdisciplinaridade é a dimensão axiológica que ela possui ao tratar de questões que traçam o universo político e ético (SEVERINO, 1995).

Pois, de acordo com as professoras, os planos de aulas eram discutidos e pensados coletivamente, mas as maiores interações aconteciam através de projetos que movimentavam a escola e envolviam a comunidade, tais como gincanas, datas comemorativas, pesquisa de campo, atuação e intervenção nos movimentos, mobilizações e retomadas; estudos dirigidos e de casos; experimentos na natureza; feira de ciência; e em laboratórios etc.

Esses eventos traziam dinâmica para prática da educação indígena, pois requerem um esforço coletivo e engajamento dos professores nos espaços de aprendizagem. No ato de ensinar e aprender, exige-se “observação” (desenvolver a percepção e sensibilidade), “sentir” (desenvolvimento da sensibilidade com a relação com os outros), “oralidade” (ato de resistência da cultura indígena), “silencia/escuta” (o silêncio traz a reflexão); e “fazer” (a prática ressignifica), que ao serem intercalados com a intencionalidade do currículo, direciona o ensino para o aspecto político-pedagógico-investigativo (COPIPE, 2019), como pode-se observar nos relatos sobre a prática:

[...] um exemplo foi o trabalho feito no ano passado, uma feira de ciências envolvendo toda comunidade indígena. Aqui a sociologia já contempla. Em reunião com os professores de todas as áreas, foi feito o projeto e cada disciplina tinha seu eixo temático. Então nesse que eu fiz de física, trabalhamos o protótipo da roda d'água, nesse projeto o aluno saiu da sala de aula várias vezes, levamos para o campo para fazer pesquisa, mostrar onde eram construídas as rodas d'águas de antigamente que só tinha o resto das paredes levantadas. Daí, surgiram várias ideias, como era que fazia para poder puxar água, levando em conta que antigamente não tinha energia na Ilha de Assunção. As rodas d'água puxavam água para molhar as plantações. Os outros grupos também partiram para o campo, fizeram entrevistas com os mais velhos, as lideranças, para entender como foram as retomadas, foi um projeto bem rico. Houve uma interação da interdisciplinaridade. Não chegamos a dialogar especificamente com a sociologia, acabava que cada professor ficava no seu quadrado, mas os conhecimentos sempre se encontravam. Era uma experiência muito boa (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Quando a gente desenvolve projetos, quando é o dia do índio, a gente desenvolve o projeto com base nisso, aí a gente pega todas as disciplinas pra trabalhar a mesma temática. É um trabalho que é feito e que é muito bom com o 9º ano, levamos eles para fora dos muros da escola. [...]. (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL)

O professor não consegue materializar conhecimentos sem fazer o diálogo com a comunidade, porque nós temos a educação indígena que aquela que

aprende na comunidade com os mais velhos, quando aprendemos com o Pajé, que também é quando a gente aprende que não há só uma forma de ter bebê que também existe outras formas através das parteiras e quando começa a identificar os lugares sagrados (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A observação, o sentir, a oralidade, silêncio/escuta e fazer estão presentes nos relatos da professora Maria do Carmo, com o exemplo de prática interdisciplinar, o estudante indígena consegue desenvolver a observação ao ter que analisar como foi construída a roda d'água; o sentir quando o estudante percebe nessa prática que tudo em volta faz parte do que ele é; a oralidade e o silêncio/escuta na busca de saberes através dos mais velhos; e o fazer refere-se a prática que se constitui a partir de todos os conhecimentos adquiridos.

Seguindo essa ideia, essas práticas possibilitam desconstruir alguns paradigmas, tais como conhecer e localizar-se através dos saberes tradicionalmente reelaborados junto ao seu povo, problematizando os saberes e conhecimentos ensinados/aprendidos e a contextualização. E é nesse espaço de ensinar/aprender/ depreender que os estudantes aprendem e se reafirmam como pertencentes da terra, assim como estimulam a sua autoestima e os vínculos afetivos com a comunidade. Logo, os estudantes são sujeitos de aprendizagem ativos e questionadores, desenvolvendo habilidades de problematizar, refletir e produzir novos conhecimentos (COPIPE, 2019).

As danças e rituais também compõem o currículo e as práticas de ensino, uma vez que os elementos da cultura indígena estão sempre presentes na escola: o Toré, ritual sagrado do povo Truká, trazem nas vozes que ecoam na dança a religiosidade, a pesca e seres da natureza, e, nos corpos [, a cataioba, pujá, jurema, quaqui apito e maracá. Como exigência da própria comunidade, os rituais e os costumes estão sempre presentes na EEI do povo Truká, como uma forma de valorização e preservação de sua cultura.

Entretanto, para tornar o ensino mais dinâmico e inovador, contribuindo diretamente para o ensino diferencial, os materiais didáticos devem ser incorporados no ensino básico pois, de acordo com Nérici (1971, p.402), o material didático:

1. Aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados;
2. Motivar a aula;
3. Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
4. Concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
5. Economizar esforços para levar os alunos a compreensão de fatos e conceitos;
6. Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;

7. Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos alunos

As utilizações dos livros didáticos são importantes para a prática docente, e consequentemente para o desenvolvimento interdisciplinar. Além disso, na Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, consta que caberá à União “elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas”, no entanto, na comunidade indígena Truká, a professora de sociologia expõe que até o ano de 2020 utilizava os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “usava aquele livro Sociologia em movimento e Sociologia para o ensino médio, não usamos mais pois estão vencidos” (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Isso quer dizer que até aquele ano, o livro didático teria que dar suporte ao ensino interdisciplinar na EEI da comunidade Truká. Porém, somente o livro didático e paradidático específico poderia contribuir como uma das principais ferramentas do ensino intercultural/interdisciplinar. A produção de material didático específico é muito escassa, não existindo investimentos financeiros para esses fins. Dentre as principais produções estão o livro “No Reino de Assunção, Reina Truká” e cartilha que foi um projeto educativo sociocultural “Índios na visão dos índios”, na qual serviam como um suporte para os professores no planejamento das aulas interculturais. Esses materiais pedagógicos trazem as histórias do povo Truká a partir de narrativas das “pessoas mais velhas”, dos antepassados, tendo como autoria professores e professoras indígenas, lideranças em parcerias com organizações não governamentais ou autônomas.

Diante do exposto, percebe-se que é necessário que o governo reconheça e atenda a legislação, entendendo que as escolas indígenas precisam incluir os saberes antropológicos, políticos e sociais nos seus currículos, sendo o material didático uma ferramenta importante para as populações indígenas, uma vez que a herança histórica deve perpetuar nas narrativas dos antepassados, e estes devem estar presentes nos livros didáticos e paradidáticos. Assim, para promover uma educação emancipadora na EEI na comunidade Truká, os livros didáticos devem contemplar a interdisciplinaridade e a contextualização dentro dos eixos terra/território, história, organização, interculturalidade, identidade.

Somado a isso, a escola Capitão Dena não possui estrutura física adequada. Há escassez de materiais e instrumentos tecnológicos que auxiliem na composição da prática pedagógica; o professor só tem como recursos em sala de aula o pincel e o quadro. “Costumamos dizer que pagamos para trabalhar, quando falta recurso você tem que comprar

com seu salário. [...] tudo que você for fazer, seja um projeto ou qualquer coisa tem que mexer no bolso, porque não tem recurso, o que tem é muito pouco (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Diante das evidências postas pela comunidade escolar estudada, é possível afirmar que a educação indígena tem um caminho de muitos desafios e com a pandemia da COVID-19 o cenário se torna ainda mais desafiador. Desde março de 2020, as escolas de todo o Brasil tiveram que buscar estratégias de ensino para que os alunos dessem continuidade à sua formação. Os professores indígenas se depararam com uma realidade muito complexa, na qual deixou muitas incertezas.

A COVID pegou todos despreparados. Ficamos quietinhos em casa, como a problemática exigia. Discutimos muito assustados, porque não sabíamos por onde partir, e alguns povos ficaram assustados (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL)

Demos início em junho 2020, com a pandemia fizemos uma pesquisa com os alunos para ver quantos tinham acesso à internet e tecnologias como celular ou computador, a maioria tem (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL)

Trocávamos conversas com outros e de repente a gente pensa que já na nossa cidade não foi tão alto e começamos a sentar e a discutir, pensando em um plano de convivência, apresentei e hoje estamos trabalhando algumas atividades. (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

A partir dos relatos das professoras, fica evidente como a pandemia afetou e está afetando a EEI na comunidade Truká. A prática intercultural nos moldes do povo Truká se estagna, com quase dois anos sem aulas presenciais, as professoras estão tentando adaptar-se às propostas pedagógicas do governo, ensino remoto²⁶. A prática que antes acontecia na sala de aula, nos espaços da escola e no território, delimitou-se a atividades planejadas em um contexto complexo e que causou medo, ansiedade e o sentimento de responsabilidade com o outro. As professoras relatam:

As atividades não são muito difíceis, com muitas questões, porque o aluno que está nesse período não está com o psicológico muito bom. [...] Muitos alunos questionavam se seriam reprovados por causa do tempo que ficaram sem aula. E eu disse que não achava que iriam ser prejudicados. Agora como vai ser esse processo, não sei. (PROFESSORA MARIA DO CARMO, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Nessa pandemia só voltamos as aulas no meio de 2021, não tivemos contato com os estudantes, porque a gente ficou com medo. Os alunos precisam

²⁶ É uma proposta de ensino, na qual é disponibilizado os conteúdos e atividades em tempo real em plataformas digitais.

muito de transporte, e a gente ficou sem saber o que fazer, saiu o Decreto para começar as aulas, a gente fez reuniões com as lideranças, eles disseram que não eram bom, mas fizemos os planejamentos, pra ver como iríamos trabalhar, então decidimos mandar os conteúdos para a escola e os carros da escola iam deixar as atividades na casa dos alunos. Aí tem o dia do retorno, só que mesmo assim, na minha opinião, ainda acho perigosa a questão desse contato do entregar. Ainda não começamos as atividades esse ano de 2022. Vamos dividir por semana, por exemplo, essa semana vai ser a semana de linguagens, na próxima será a semana das humanas. Eu vou mandar pra eles questões sobre os jovens protagonistas, como está sendo a vida deles nesse isolamento social, como estão se dando com os colegas, com as pessoas do convívio deles, questão práticas do cotidiano deles, para que eles sejam pessoas que pensem no outro. Vamos debater com eles sobre todas essas questões, e também sobre as questões das regras, direitos e deveres na sociedade, como também o antissocial. Principalmente nesse momento em que estamos agora, por exemplo, se você está com covid, já tem que pensar em se isolar, mantendo a segurança. A opinião coletiva também, porque faz parte da convivência, e é preciso escutar o outro. Cada professor elabora sua atividade, dentro de sua área. Eu ainda não montei, porque a minha semana é só na próxima. Só sentamos para vermos o que iríamos fazer, aí decidimos qual o tema que iríamos trabalhar, e cada professor fica na sua área. Fazemos uma interconexão, trabalhando o currículo de Petrolina e também o nosso. Ano passado teve até um projeto na semana indígena, cada professor trabalhou em sua área, juntou duas áreas também. Eu trabalhei a questão da economia junto com Geografia e matemática (PROFESSORA ELIANE RIBEIRO, 2022, CITAÇÃO VERBAL).

A partir dos relatos da professora Maria do Carmo, as atividades foram planejadas a partir do estado psicológico dos estudantes. A incerteza da continuidade do ensino não pairava apenas na professora de matemática, mas principalmente nos alunos, na qual demonstraram preocupação com a interrupção das aulas. Para não parar o ensino e percebendo a necessidade que os alunos apresentavam com a nova realidade, as professoras decidem mandar as atividades para os estudantes. As práticas atualmente na escola Capitão Dena estão remotas, mas vê-se que a construção dela é pensada com os alicerces da interdisciplinaridade que se constitui na escola que adequa as necessidades das comunidades articulando os conhecimentos. Os professores continuam a trabalhar com os eixos temáticos, possibilitando uma articulação entre as disciplinas.

As dificuldades são evidentes, mas a iniciativa dos professores indígenas em tentar se adaptar favorece a ação pedagógica da EEI. O planejamento aconteceu, mas o desafio é saber como os professores vão colocar em prática o ensino baseado na escola de não indígenas com as práticas alicerçadas nos conhecimentos próprios da comunidade indígena. No entanto, “não estamos tendo formação para o ensino remoto”. Para a coordenadora pedagógica da Escola Capitão Dena, a escola ainda não conseguiu se adaptar.

Nos deparamos em uma situação do ensino híbrido e estamos tentando, essa ferramenta é complicada. Por mais que Estado ofereça educação conectada para os estudantes, para toda escola, tem lugar que não liga nem o rádio, não dá sinal. Tem pai que não tem telefone, tem filho que não tem um aparelho celular, ora nos sentimos até excluído do processo, porque o Estado estava com aula remota e ela não cabia no nosso território. E aí a gente começou a trabalhar com a atividade impressa, só que no momento estamos tentando pelo menos estabelecer o vínculo. Teve algumas discussões com as lideranças, mas ela não vai muito além não (CIDINHA TRUKÁ, 2021, CITAÇÃO VERBAL).

Frente a essa situação, é evidente que a exclusão, a opressão e a falta de direitos ainda persistem. Dos indígenas foram tirados os direitos de liberdade, terra e educação e, mesmo com as lutas e resistências, aos povos é negado o direito de existência, de existir com suas particularidades, costumes, religiões e seus próprios conhecimentos. Houve transformações estruturais e históricas, mas os indígenas ainda são vistos com os mesmos olhares depreciativos dos que detêm o poder.

As diferenças estruturais tornam as populações indígenas mais frágeis para viver em meio aos atuais acontecimentos. Em uma educação que o chão da aldeia é o chão da escola, os desafios foram expostos, pois sua organização social e as marcas identitárias estão na terra, nos rituais religiosos, nos encontros com os anciões, no culto sagrado. Adotar aulas remotas, com uso de tecnologias e redes de comunicação, exige auxílio e de formação que dê bases para trabalhar com essas novas metodologias de ensino. E a professora de sociologia lamenta: “Não estamos tendo nenhuma formação para ensino remoto” (CITAÇÃO VERBAL).

Essa prática que desconsidera as especificidades das culturas de um povo não oferece uma prática de ensino crítico, que desenvolva um indivíduo autônomo, livre e que tenha sensibilidade de olhar para o outro. A educação escolar indígena está marginalizada, não é reconhecida e respeitada com as suas diversidades. Uma vez que a BNCC não abraça as necessidades da EEI, e mesmo que os professores resistam em obedecer às normas da educação dominante, o mercado financeiro que está atrelado às decisões do Estado vai determinar o sistema educacional do país e conseqüentemente da EEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, as comunidades indígenas conquistaram direitos importantes e necessários para a manutenção de suas identidades étnicas, entre eles a organização formal da educação. Nesse campo, a proposta da educação escolar indígena reflete um sistema de educação que exige práticas de ensino diferenciadas, com propostas e dinâmicas voltadas para as particularidades dos povos indígenas, intercultural e bilíngue. Além disso, com as mudanças na educação, reforma do ensino médio e a nova BNCC, ao professor indígena é exigido práticas interdisciplinares na sala de aula o que nem sempre é fácil de ser posto em prática.

Dentre outras contribuições, a prática interdisciplinar influencia e interfere nas ações pedagógicas das escolas, trazendo nova perspectiva de ensino-aprendizagem, ultrapassando a dimensão epistemológica e superando as barreiras dos compartimentos, uma vez que é uma prática de interação e diálogo entre as disciplinas, sugerindo maior participação da comunidade escolar que, integrado nas atividades desenvolvidas, exploram com maior eficiência os conteúdos propostos no currículo. Tendo em vista isso, a educação dos povos indígenas será melhor desenvolvida utilizando como método práticas interdisciplinares, pois elas constituem-se como modelo de educação que contribui para melhorar os resultados em escolas intercultural, fomentando a eficiência da prática do professor indígena.

Considerando tais afirmativas sobre a interdisciplinaridade, essa pesquisa preocupou-se em analisar as práticas interdisciplinares nas aulas de sociologia da educação escolar indígena na escola Capitão Dena, tomando como texto base a BNCC e as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e considerando, também, as condições de trabalho influenciam na sua prática. De modo geral, compreender como a professora de sociologia da Escola Capitão Dena desenvolve as suas atividades e se utiliza a interdisciplinaridade como prática docente, considerando tais questionamentos importantes, sobretudo diante do novo modelo de educação integral.

A princípio, a análise documental proporcionou destrinchar o documento, sendo possível observar que a BNCC é um projeto de educação interdisciplinar criado para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Mesmo com ideias de uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania, da criticidade e consequentemente da autonomia do indivíduo, a base também traz o pensamento de uma escola que proporcione aos estudantes a construção de seu projeto de vida para a isenção no mercado de trabalho. Além disso, a estrutura da educação entra em desacordo com o ensino de sociologia, uma vez que possuindo

potencialidade de mudança social, de compreensão do mundo, formador de sujeitos críticos, cidadãos conscientes, a sociologia na BNCC aparece sem carga-horária definida, e como itinerários formativos (estudos e práticas). Isso sugere que a BNCC não tem interesse real em formar cidadãos, mas sim de formar indivíduos com formação técnica para o mundo do trabalho.

Ao longo da pesquisa, com o desvelamento das entrevistas, foi observado também que os princípios da BNCC estão em desalinho com a Educação Escolar Indígena (EEI), desde as primeiras versões, pois o currículo intercultural busca o engajamento do projeto societário dos povos, fortalecendo a escola que eles querem, uma escola que reafirma os movimentos de retomada de terras. Nesse contexto, a escola para os povos indígenas não é apenas um lugar de construção de conhecimento, mas um lugar de reafirmação de sua identidade étnica. Eles não trazem a concepção de trabalho ligado ao lucro e as perspectivas individuais, mas trazem uma ideia de trabalho inerente ao pertencimento, reconhecimento e identidade. A educação escolar indígena tem como princípio formar profissionais em determinadas áreas de trabalho, mas também formar guerreiros que serão futuras lideranças.

A prática interdisciplinar nas aulas de sociologia é perceptível, uma vez que a própria estrutura de educação dos povos indígenas é construída com base na interação de eixos temáticos. Desse modo, a interdisciplinaridade está presente no diálogo dos conhecimentos universais e científicos do não-indígena com os conhecimentos do povo, que não descartam conhecimentos tradicionais, mas reconhecem que os saberes se encontram. Para além disso, a interdisciplinaridade está presente na EEI da comunidade Truká dentro de uma perspectiva conceitual própria do povo indígena Truká. Está presente na terra, nas narrativas de vida dos anciãos, nos rituais sagrados, está no chão da escola, nas cantigas, nas rodas de conversas, nos movimentos de retomada de terra. Nas entrevistas foram possíveis identificar que a concepção de interdisciplinaridade dos povos indígenas ultrapassa as já existentes e desenvolvidas pelos povos não indígenas.

Nessa concepção, o ensino de sociologia no ensino médio se torna ainda mais necessário, uma vez que a sala de aula é toda a comunidade e os conhecimentos vão se passar pelas relações sociais, levando o aluno a compreender o lugar onde vive, assim como também o do “outro”. Entretanto, ficou evidente nas narrativas que ainda existem muitos desafios para a prática interdisciplinar na disciplina de sociologia. Mesmo com as mudanças legislativas, o currículo intercultural ainda não é reconhecido pelo governo, assim como a sociologia; além disso, a falta de material didático e paradidático específico; escassez de instrumentos metodológicos e o racismo epistemológico. Esses desafios se tornaram mais evidentes com a

pandemia da COVID-19. A escola Capitão Dena ainda não conseguiu voltar com as aulas presenciais, e os professores estão tentando se adaptar às propostas pedagógicas do governo, mas o ensino remoto ainda não é viável, pois ao indígena é limitado o acesso à internet e a recursos digitais.

Diante disso, a pesquisa deixa umas considerações (in)conclusivas, pois a professora de sociologia, diante do contexto atual de pandemia, depara-se com as incertezas do ensino na Escola Capitão Dena. Com as aulas paralisadas e a crise sanitária, o retorno às aulas presenciais é sempre adiado. Dentro desse cenário, novos questionamentos surgem: quais medidas serão tomadas para que os povos indígenas não sejam mais prejudicados? E a prática educativa, vão continuar com o ensino remoto ou outros métodos serão utilizados?

Por fim, pode-se afirmar que os métodos educacionais aplicados pelo governo expõem a fragilidade da educação escolar indígena do povo Truká, negando o direito de serem e viverem diferente. Ao impor a educação ao seu molde, o governo oprime e humilha os povos indígenas, tirando o direito da educação diferenciada que considere as suas singularidades. Por isso, a educação escolar indígena diferenciada é tida para os povos indígenas como resistência, luta e movimento. É a partir dela que os povos fortalecem seus sentimentos de pertencimento para se tornarem guerreiros e liderança dos povos indígenas na luta por direitos e liberdade. É na escola que eles buscam a reafirmação da etnia, pois a escola garante que os saberes dos povos indígenas tenham interação com os saberes das escolas dos não indígenas.

A partir dessa pesquisa, as professoras indígenas puderam resistir/existir, expondo suas culturas, modos de fazer e ensinar, e os desafios que enfrentam e ainda vão enfrentar, na tentativa de provocar os leitores e o governo a olhar para essa população e melhor conhecê-los, no intuito de atender as necessidades particulares desse povo. Além disso, servir de instrumento de reflexão para essas professoras indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA-Curso de Licenciatura Intercultural**. (2017). Disponível em: < [RI UFPE: A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural](#) > Acesso em: 21/04/2021.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil**. *Interações (Campo Grande)*, 2018. Disponível em: < [SciELO - Brasil - Aspectos das políticas indigenistas no Brasil Aspectos das políticas indigenistas no Brasil](#) > Acesso em: 21/04/2021.

ALMEIDA, Patricia Fortes. **Currículo em “movimentos”: a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá – PE**. Dissertação de Mestrado em Educação: UFRN, 2014. Disponível em: < [Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Currículo em "movimentos" a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá - PE \(ufrn.br\)](#) > Acesso em: 22/04/2021.

AZEVEDO, Aroldo de. **Aldeias e aldeamentos de índios**. Boletim Paulista de Geografia 33, 2017. Disponível em: < [Aldeias e aldeamentos de índios \(wdfiles.com\)](#) > Acesso em: 12/01/2020.

BARNES, Eduardo Vieira. **Da Diversidade ao Prolind**: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. Povos indígenas: projetos e desenvolvimento, II. Brasília: Paralelo, v. 15, p. 63-73, 2010. Disponível em: < [063 Eduardo Barnes.p65 \(hospedagemdesites.ws\)](#) > Acesso em: 22/03/2021.

BATISTA, M. R. R. **O Desencantamento da Aldeia: exercício antropológico a partir do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Truká**. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília, v. 1, n. 2, p. 157–247, 2004. Disponível em: < [O desencantamento da aldeia. Exercício antropológico a \(livrozilla.com\)](#) > Acesso em: 02/06/2021.

BATISTA, M. R. R. **Construindo e Recebendo Heranças**: As Lideranças Truká/ Mércia Rejane Rangel Batista. – Rio de Janeiro : UFRJ/MN/PPGAS, 2005.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIRKNER, Walter Marcos Knaesel; BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Comentários marginais às competências da BNCC às Humanidades. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, 2021.

BOULOS Jr., Alfredo, ADÃO, Edilson e FURQUIM Jr., Laercio. **Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço**. São Paulo, FTD, 2020. BONFIM, Sandra de Moraes Santos. **Currículo, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico**. Anais, Volume XV, n. 11, set. 2021. Disponível em: < *exportar_trabalho_pdf.php (archive.org) > Acesso em: 20/01/2022.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Memória e sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. (mec.gov.br) acesso em : 01/01/2022. WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. Disponível em: < [RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. \(mec.gov.br\)](#) > Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: < [Constituição \(planalto.gov.br\)](#) > Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < [Início \(mec.gov.br\)](#) > Acesso em: 24/02/2021.

BRASIL. Lei n. 9.394 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: < [L9394 \(planalto.gov.br\)](#) > Acesso em: 22/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, 2013. Acesso em 03/01/2022. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 354-394.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 009/2001**. Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: < [009.doc \(mec.gov.br\)](#) > Acesso em: 03/01/2021.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena** / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3/99, artigo 7º**. Brasília, 1999. Disponível em: < [CEB0399.doc \(mec.gov.br\)](#) > Acesso em: 05/02/2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Brasília, 1910. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm#:~:text=DECRETO%20No%208.072%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%201910.&text=Cr%C3%AAa%20o%20Servi%C3%A7o%20de%20Protec%C3%A7%C3%A3o,e%20aprova%20o%20respectivo%20regulamento > . Acesso em: 01/02/22.

BRASIL. **Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=576664 > Acesso em: 01/02/22.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: < [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 \(presidencia.gov.br\)](#) > Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm > Acesso: 01/02/22.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 05/2011**. Brasília-DF: MEC/CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI/MEC Brasília**, 2012 – Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 > Acesso em: 01/02/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: < [Relatório-do-3º-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-Plano-Nacional-de-Educação-2020-Sumário-Executivo.pdf \(tcmgo.tc.br\)](#) > Acesso em: 23/09/2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014. PNE em movimento**. Ministério da educação, Brasília, 2014. Acesso em: 03/01/2022. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> > Acesso em: 23/09/2021..

BRASIL. **Por uma política curricular para a educação básica:** contribuição ao debate da base nacional curricular comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília: MEC, 2014a. (Versão preliminar).

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002.

Disponível em: < [SciELO - Brasil - O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade](#) > Acesso em: 02/04/2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-67. Disponível em: < [Texto 3.pdf \(usp.br\)](#) > Acesso em: 05/06/2021.

CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, Educação e Cultura(s) – questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. CAVALCANTE, P. I. L. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.22, pp.14-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: < [INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa | Revista Diálogo Educacional \(pucpr.br\)](#) > Acesso em: 05/06/2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

Disponível em: < [Análise documental Cellard.pdf \(usp.br\)](#) > Acesso em: 02/06/2020.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense. Disponível em: < [\(PDF\) A estória do Severino e a história de Severina - CIAMPA | Mateus Nascimento - Academia.edu](#) > Acesso em: 06/05/2021.

COELHO, Mauro Cezar. **O Diretório dos Índios e as Chefias Indígenas:** Uma inflexão.

Artigos. Campos 7(1):117-134, 2006. Disponível em: < [O Diretório dos Índios e as Chefias](#)

[Indígenas: Uma inflexão | Coelho | Campos - Revista de Antropologia \(ufpr.br\)](#) > Acesso em: 01/03/2021.

COLAÇO, Thais Luzia. **Incapacidade indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani pré-colonial nas missões jesuíticas**. Jurua Editora, 2000.

COPIPE. GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. 2019. Disponibilizado pela coordenação da escola.

COPIPE. Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco. **Carta de Repúdio**: execução sumária das lideranças Truká. Terras Indígenas no Brasil, 10/07/2005. Disponível em:

< [CARTA DE REPÚDIO **EXECUÇÃO SUMÁRIA DAS LIDERANÇAS TRUKÁ |](#)

[Terras Indígenas no Brasil \(terrasindigenas.org.br\)](#) > . Acesso em: 06/04/2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Falam os aliados da causa indígena. In: LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a Constituinte**: 1987-1988. Brasília: CIMI, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DE SOUZA, Alice Moraes Rego; GIORGI, Maria Cristina; DE ALMEIDA, Fabio Sampaio. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 97-116, 2018. Disponível em: < [Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? | Cadernos de Letras da UFF](#) > Acesso em: 06/06/2021.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**: A interpretação de uma Mutação. Trad. Catarina Matos. Porto: Ed. Afrontamento, 2006. Disponível em: < [Livro-dubar_claude_a_crise_das_identidades.pdf \(ufpel.edu.br\)](#) > Acesso em: 06/06/2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues**. 2013-2015. Disponível em: < [Interculturalidade-e-interdisciplinaridade-na-educacao-escolar-indigena-no-Parana-Rosangela-Fuastino.pdf](#) > Acesso: 10/01/2022.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em: < [13.pdf \(iscte-iul.pt\)](#) > Acesso: 05/05/2020.

FERRAROTI, F. **Histoire et Histoires de Vie**: lê méthode biographique dans lês sciences sociales. Paris: Librairie dês Méridiens, 1983.

FLICK, Uwe. Utilização de Documentos como Dados. In, FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arte neoliberal de governar e a educação**: Organização de Haroldo de Resende. São Paulo, intermeios; Brasília, Capes /Cnpq, 2018.

GEERTZ, Clifford (1999). “Os usos da diversidade”. *Horizontes Antropológicos*, ano 5, n. 10, p. 13-34.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. Ed. Porto Alegre: Artimed, 2005. Página 24.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. - 8' ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, A. A. S.; BARBOSA, J. O.; FERREIRA, I. V. B. Do bilinguismo ao multilinguismo: um caminho para a escola indígena diferenciada. **Caderno de Letras, Pelotas**, n. 36, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. Disponível em: < [folhaderosto.pmd \(dominiopublico.gov.br\)](http://folhaderosto.pmd (dominiopublico.gov.br)) > Acesso em: 05/06/2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006. Disponível em: < [A identidade cultural na pós-modernidade - Stuart Hall - Google Livros](#) > Acesso em: 06/05/2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Salles Mauro. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HOLANDA, S. B. **Visão do Paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Martin W. Bauer, George Gaskell (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004. Disponível em: < [Artigo-MariaElisa \(wdfiles.com\)](#) > Acesso em: 02/06/2021.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, v. 30, p. 773-796, 2015. Disponível em: < [SciELO - Brasil - Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal](#) > Acesso em: 02/06/2021.

LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHAFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, v. 41, n. 136, p. 371-383, 2014. Disponível em: < [366-581-1-SM.pdf](#) > Acesso em: 05/06/2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1976 [1952]). “*Raça e História*” [capítulo XVIII], in: *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 328-366.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. *Revista de Ciências Sociais — Fortaleza*, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245-282. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993/165882>. Acesso em: 20/01/2020.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum**: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v.12, n. 3, p.1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: < [Vista do BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO \(pucsp.br\)](#) > Acesso em: 06/05/2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, et al. **Base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017. Disponível em: < [Vista do A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL \(ufba.br\)](#) > Acesso em: 08/06/2021.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica**. São Paulo: Atlas, p. 143-164, 2009. Disponível em: < [TEMPLATE VERTICAL \(ipbeja.pt\)](#) > Acesso em: 03/05/2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008. Disponível em: < [A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade \(openedition.org\)](#) > Acesso em: 06/06/2021.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. Disponível em: < [Educação indígena e alfabetização \(wdfiles.com\)](#) > Acesso em: 20/01/2020.

MENDONÇA, D. G.; OLIVEIRA, R. M. S. R. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: < [5564-Article-28177-1-10-20200715.pdf](#) > Acesso em: 06/12/2021.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. **A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: < [A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito | Linhares da Silva Micarello | EccoS – Revista Científica \(uninove.br\)](#) > Acesso em: 13/11/2020.

MONTEIRO, Eliana de Barros. **A Temática Indígena em culturas escolares e entre interculturalidades**: análise de contextos e experiências no sertão do submédio São Francisco, Brasil, - Recife, 2014. Disponível em: < [RI UFPE: A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no sertão do submédio são francisco, Brasil](#) > Acesso em: 06/09/2021.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**. São Paulo: Companhia das Letras (1994). Disponível em: < [Negros da Terra- Índios e Bandeirantes na Origens de Sao Paulo- John Monteiro-with-cover-page-v2.pdf \(dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/John_Monteiro-with-cover-page-v2.pdf) > Acesso: 06/09/2021.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul, Tubarão**, v. 11, n. 19, p. 58-75, 2017. Disponível em: < [Vista do A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA CONJUNTURA DOS 20 ANOS DE LDB \(animaeducacao.com.br\)](https://animaeducacao.com.br/Vista-do-A-EDUCAÇÃO-ESCOLAR-INDÍGENA-NO-BRASIL-UMA-ANÁLISE-CRÍTICA-A-PARTIR-DA-CONJUNTURA-DOS-20-ANOS-DE-LDB) > Acesso em: 06/09/2021.

NETO, Joaquim, et al. **III – PEDIDO DE VISTAS DAS CONSELHEIRAS AURINA OLIVEIRA SANTANA, MALVINA TUTTMAN E MÁRCIA ANGELA AGUIAR. PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14. PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.** Disponível em: [pcp015_17 \(seminariosregionaisanpae.net.br\)](https://pcp015_17.seminariosregionaisanpae.net.br) Acesso em: 05/01/2022.

Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: **Povo Indígena Truká** / Coordenadores Alfredo Wagner Berno de Almeida, Rosa Elizabeth Acevedo Marin; Juracy Marques dos Santos...[et al]. – Manaus, AM : Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. Disponível em: < [3 - CARTILHA Truká \(juracymarques.com.br\)](https://juracymarques.com.br/3-CARTILHA-Truká) > Acesso em: 05/06/2021.

NERICI, I. G. **Introdução à Didática Geral**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1971.

NOGUEIRA, Renato. **Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza**. Entrevista por Por Tomaz Amorim Do Negro Belchior, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>> Acesso em: 14/04/2020.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Jovens no Semiárido Baiano: Experiências de Vida e Formação no Campo/ Adelson Dias de Oliveira**. Salvador. 2014. Disponível em: < [0503151431.pdf \(uneb.br\)](https://www.uneb.br/0503151431.pdf) > Acesso em: 06/06/2020.

PLATÃO. **A república**. (Livro VII) Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965, p. 263-299.

PLATÃO. Fedro, **Cartas e O primeiro Alcibíades**. [Tradução Carlos Alberto Nunes] Belém: EDUFPA, 1973.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial: séculos XVI a XVIII**. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). História dos índios no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 115-

32. Disponível em: < [Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial \(séculos XVI a XVIII\) \(wdfiles.com\)](#) > Acesso em: 06/05/2021.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **De Saberes e de Territórios - diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana**. Niterói: 2006. Disponível em: < [Vista do De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano \(uff.br\)](#) > Acesso em: 06/05/2021.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In, POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, pp. 215-253, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

Disponível em: < [Os índios e a civilização - Darcy Ribeiro - Google Livros](#) > Acesso em: 06/05/2021.

SANTOS, A.M. **No reino da Assunção, reina Truká**. Belo Horizonte: FALÉ/UFNG; SECAD/MEC, 2007. Disponível em: < [No Reino da Assunção, Reina Truka | CCLF - Centro de Cultura Luiz Freire](#) > Acesso em: 06/08/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. Disponível em: < [rccs-753.pdf](#) > Acesso em: 06/08/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Ministério da Cultura, 2005. Disponível em: < [Microsoft Word - IntrodBioPortSet2004Final.doc \(uc.pt\)](#) > Acesso em: 09/08/2021.

SANTOS, Ramylla Rodrigues dos et al. **A escola indígena e a valorização da cultura local truká**. Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 2, n. 3, p. 7-18, jan./dez. 2014. Disponível em: < [1991-Texto do artigo-5273-3-10-20160303 \(1\).pdf](#) > Acesso em: 09/08/2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós moderna**. Rio Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: < [Boaventura de Sousa Santos - Introdução a uma ciência pós-moderna](#) > Acesso em: 09/08/2021.

SECAD, Cadernos. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007. Disponível em: < [educacaoindigena.pdf \(mec.gov.br\)](http://educacaoindigena.pdf(mec.gov.br)) > Acesso em: 06/05/2020.

SEVERINO, A.J.; **O uno e o múltiplo**: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. São Paulo: Vozes, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação Escolar Indígena em debate**. Urucum Jenipapo e Giz. CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

SILVA, J. B.; SILVA, E. F.; SILVA, E. J. L. **Educação e diferença**: diálogos e perspectivas. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-6, 2019. Disponível em: < [351962265002.pdf \(redalyc.org\)](http://351962265002.pdf(redalyc.org)) > Acesso em: 09/08/2021.

SILVA, Ileizi F.; NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020. Disponível em: < [O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR \(BNCC\) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA \(2014 a 2018\) | Revista Espaço do Currículo \(ufpb.br\)](http://O%20PROCESSO%20DE%20ELABORA%C3%A7%C3%83O%20DA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR%20(BNCC)%20NO%20BRASIL%20E%20A%20SOCIOLOGIA%20(2014%20a%202018)%20|%20Revista%20Espa%C3%A7o%20do%20Curr%C3%ADculo%20(ufpb.br)) > Acesso em: 07/09/2020.

SOUZA, Alécio Leudo Braga de et al. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: uma análise da educação intercultural do povo Xukuru do Ororubá**. 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: < [EEI-e-INTERCULTURALIDADE-NOS-XUKURU.indiosNE.pdf \(indiosnonordeste.com.br\)](http://EEI-e-INTERCULTURALIDADE-NOS-XUKURU.indiosNE.pdf(indiosnonordeste.com.br)) > Acesso: 09/08/2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão-narrar a vida. *Educação*, 2011, 34.2: 213-220. Disponível em: < [Vista do Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida \(puhrs.br\)](http://Vista%20do%20Territ%C3%B3rios%20das%20escritas%20do%20eu%20: pensar a profiss%C3%A3o – narrar a vida (puhrs.br)) > Acesso: 06/05/2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. *Ilha Revista de Antropologia* 10.1 (2008): 217-244. Disponível em: < [Vista do A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira \(ufsc.br\)](http://Vista%20do%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20ind%C3%ADgena%20no%20contexto%20da%20antropologia%20brasileira(ufsc.br)) > Acesso em: 09/08/2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação**, v. 34, n. 1, P. 95-112, 2009. Disponível em: < [Redalyc.Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas](http://Redalyc.Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20ind%C3%ADgenas%20e%20sobre%20ind%C3%ADgenas) > Acesso em: 09/08/2020.

THOMAS, George. **Política indigenista dos portugueses no Brasil 1500-1640**. São Paulo: Loyola, 1982.

URQUIZA, A. H. A. A educação indígena e a perspectiva da diversidade. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 336-348, 2011. Disponível em: < [Revista 3.2011.indd \(researchgate.net\)](#) >

WEIVIORKA, Michel. **O Racismo, uma introdução**. Trad. Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 201-222, 2018.

Disponível em: < [SciELO - Brasil - Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos](#) [Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos](#) > Acesso em: 10/08/2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA NARRATIVA
ESCOLA INDÍGENA CAPITÃO DENA

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS:

- **Primeira parte: introdução**

- Identificação dos sujeitos
- Perfil biográfico: nome, idade e formação
- Experiência do cotidiano escolar/falar do cotidiano

- **Segunda parte: Questões iniciais**

- Considera ter tido uma boa formação?
- A formação proporcionou a compreensão da interdisciplinaridade?
- Perspectivas sobre a nova reforma da educação.

- **Terceira parte: Questões principais**

Momento 1:

- Entendimento sobre as habilidades e competências exigidas para prática docente;
- Conhecimento sobre a BNCC, Diretrizes e Bases da Educação e o Projeto Político Pedagógico

Momento 2:

- Entendimento sobre a interdisciplinaridade
- Como é o planejamento do currículo
- As práticas da interdisciplinaridade na educação intercultural
- Há diálogo entre as disciplinas?

- **Quinta parte: Considerações e finalização.**

- Como são as condições de trabalho para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena?
- Existem dificuldades?
- Como está sendo o processo de educação na pandemia?
- Como antes e agora na pandemia?
- Qual a perspectiva para a educação escolar indígena?

APENDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA NARRATIVA
ESCOLA INDÍGENA CAPITÃO DENA
PRPFESSIONES DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS:

- **Primeira parte:**

- Identificação dos sujeitos
- Perfil biográfico: nome, idade e formação

- **Segunda parte: Questões iniciais**

- Considera ter tido uma boa formação?
- A formação proporcionou a compreensão da interdisciplinaridade?
- Perspectivas sobre a nova reforma da educação.

- **Terceira parte: Questões principais**

Momento 1:

- Entendimento sobre as habilidades e competências exigidas para prática docente;
- Conhecimento sobre a BNCC, Diretrizes e Bases da Educação e o Projeto Político Pedagógico

Momento 2:

- Entendimento sobre a interdisciplinaridade
- Como é o planejamento do currículo
- AS práticas da interdisciplinaridade na educação intercultural
- Há diálogo entre as disciplinas?

- **Quinta parte: Considerações e finalização.**

- Como são as condições de trabalho para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena?
- Existem dificuldades?
- Como está sendo o processo de educação na pandemia?
- Como antes e agora na pandemia?
- Qual a perspectiva para a educação escolar indígena?

APÊNDICE C - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Tessituras das práticas docente de professores do povo indígena truká em cabrobó-pe.

CAEE Nº -----

Nome do (a) Pesquisador(a) : SULAINÉ ALMEIDA RAMOS

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como o objeto de estudo o Ensino de Sociologia e a interdisciplinaridade, e tem como objetivo investigar de que forma a professora de sociologia do povo indígena Truká em Cabrobó-PE, lida com as exigências de desenvolverem uma prática interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), como um componente fundamental para a formação docente e para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. Além disso, a educação indígena deve assegurar uma educação bilíngue e intercultural, Na qual reafirmem a identidade étnica, simultaneamente com o acesso a conhecimentos de outras sociedades. Pensar sobre o currículo de sociologia na Educação Escolar Indígena é de grande importância para estudantes, professores e profissionais da educação que através deste trabalho poderão conhecer a realidade posta sobre a docência, para servir de base para novas pesquisas e para melhorar as aulas e aprendizagem nessa modalidade de ensino. Servirá ainda para profissionais da educação e de outras pessoas que têm o interesse de conhecer essa realidade e para quem deseja mudar a sua prática, sua participação é importante. O critério para de escolha de inclusão na pesquisa: ser professor da Escola Indígena Capitão Dena. Porém, você **não deve aceitar participar contra a sua vontade**. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar com seu **envolvimento na pesquisa**. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada a sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo. As entrevistas aconteceram com uma professora de sociologia, professor de matemática e a coordenadora pedagógica. Ou seja, três sujeitos participarão da pesquisa. A participação do professor será por meio de uma entrevista por conferência virtual com duração de no máximo 60 min, podendo estender a mais uma entrevista dependendo da necessidade da pesquisa. Ou seja, cada participante participará, no máximo, de duas entrevistas (60min cada), no decorrer de toda pesquisa. A entrevista seguirá um roteiro elaborado pela pesquisadora com os principais temas a serem abordados na entrevista. A pesquisa tem um caráter qualitativo, fundamentada na abordagem documental e (auto)biográfica, tendo como instrumentos para construção dos dados “entrevistas narrativas” a partir de vídeo conferência e a análise documental. A pesquisa qualitativa se justifica porque o objetivo dela é compreender o sentido social que os atores sociais atribuem às suas condutas, pois seus dados consistem em descrições detalhadas de situações

que ajudam a compreender o indivíduo no lugar que está inserido; e o uso das entrevistas é considerada um meio de compreender a realidade social através do ponto de vista dos atores. A análise documental acontecerá a partir da examinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata do Ensino médio, as Diretrizes e Bases da Educação Escolar Indígena e o Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise das entrevistas acontecerá a partir da compreensão e interpretação do que será dito pelos professores. **Os procedimentos adotados** nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme **Resolução Nº. 466/2012 e/ou 510/2016** do Conselho Nacional de Saúde).

BENEFÍCIOS

Sobre os benefícios, ressaltamos que como se trata de uma pesquisa científica e no âmbito de uma temática que tange a Educação Indígena, os conhecimentos aqui construídos poderão contribuir para formação curricular, gerando a valorização, promoção e preservação da cultura indígena. Além disso, o desenvolvimento de um currículo específico que garanta uma educação intercultural, conseqüentemente, poderá favorecer uma formação profícua para os participantes da pesquisa com professores na Educação Básica.

RISCOS

Como risco da participação nesta pesquisa, podemos destacar o incômodo com a presença do pesquisador e/ou constrangimento ou alterações de comportamento durante as entrevistas, mesmo sendo por vídeo conferência, bem como, apresentar cansaço e/ou aborrecimento por conta da exposição a luminosidade do computador ou celular. Para amenizar esses riscos, realizaremos um momento inicial de acolhida, além de fazermos pausas durante a pesquisa, para evitar o cansaço, bem como não haverá indagações que comprometam ou que tragam algum constrangimento, tendo o participante o direito de não informar o conteúdo ou dados que o comprometam. Além disso, será explicado para todos os participantes da pesquisa que a participação seguirá a recomendação legal, para que não ocorra nenhuma forma de infração às normas que possam prejudicar a ética, a moral e a dignidade humana.

GARANTIAS ÉTICAS: Não há previsão de algum tipo de despesa, mas caso venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

CONFIDENCIALIDADE: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente eu como pesquisadora terei o conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. Informar como os dados serão guardados para garantir a confidencialidade. Como também ficarão sob guarda de no mínimo 5 anos os materiais.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o(s) pesquisador(es). Será encaminhado para todos os participantes os resultados da pesquisa (impresso e digital). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

_____ , _____ de _____ de 20____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Assinatura de testemunha (quando aplicável na pesquisa)

Polegar Direito

Nome do Representante legal (se houver necessidade na pesquisa)

Assinatura do Representante legal (se houver necessidade na pesquisa)

Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do RCLE

Sulaine Almeida Ramos

Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do RCLE

Pesquisador Responsável: Sulaine Almeida Ramos

Endereço: Rua do Riso, 778-Piranga, Juazeiro-Ba.

E-mail sulaynealmeyda@gmail.com

Telefônico (74) 98808-0417

(Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÈTICA EM PESQUISA – CEP-FIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Integração do Sertão (CEP-FIS) é um órgão colegiado interdisciplinar de caráter consultivo, deliberativo e educativo e autônomo, que visa defender e proteger a integridade e dignidade dos que **participam de pesquisas científicas.**

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE ENVOLVIDA.**CARTA DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE ENVOLVIDA**

Autorizo a estudante Sulaine Almeida Ramos, do curso do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) - Pós-Graduação Stricto Sensu, da Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, a desenvolver sua pesquisa intitulada “**Tessituras das práticas docente de professores do povo indígena truká em cabrobó-pe**” sob orientação do Professor Dr. José Fernando Souto Junior. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que, seja assegurado o que segue abaixo:

- Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS n.º. 304/00, não haverá nenhuma despesa para esta **População Indígena Truká** que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- O cumprimento das determinações éticas da Resolução n.º. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Cabrobó-PE, Área Indígena Truká, 01 de Janeiro de 2020.


Caciue Aurivan dos Santos Barros

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA CAPITÃO DENA.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CAPITÃO DENA

Aldeia Sabonete, Ilha de Assunção, Povo Truka, CEP: 56180-000
 Cabrobó - PE, Tel: (87)996371418
 E-mail: capitaodenna@hotmail.com
 CNPJ: 14.878.296/0001-52

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora **SULAINÉ ALMEIDA RAMOS**, discente do **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)** da Universidade Federal do Vale do São Francisco, sob a orientação do Professor: José Fernando Souto Junior (UNIVASF), desenvolva(m) a pesquisa intitulada **“Tessituras das práticas docente de professores do povo indígena truká em cabrobó-pe”**, com previsão de início em março de 2020, após aprovação do Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisa-CEDEP/UNIVASF, e término até o tempo necessário para conclusão da pesquisa.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 510/2016 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Cabrobó (PE), 04/10/2021.

Escola Indígena Capitão Dena
 Cadastro: E-651-021

Decreto: Nº 33832 D.O. de 16/07/2017

Betânia Maria dos Santos
 (GESTORA DA ESCOLA)

OPIT - Organização dos
 Professores Indígenas
 TRUKÁ