



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DENIS RODRIGUES MOTA

**A EDUCAÇÃO CULTURAL INDÍGENA PELO VIÉS DA DESCOLONIZAÇÃO NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA/RORAIMA**

BOA VISTA, RR

2023

DENIS RODRIGUES MOTA

**A EDUCAÇÃO CULTURAL INDÍGENA PELO VIÉS DA DESCOLONIZAÇÃO NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA/RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para a qualificação. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin.

BOA VISTA, RR

2023

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M917e Mota, Denis Rodrigues.
A educação cultural indígena pelo viés da descolonização nas escolas
municipais de Boa Vista/Roraima / Denis Rodrigues Mota. – Boa Vista,
2023.
123 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Educação indígena. 2 – Descolonização. 3 – Arte indígena. 4 –
Currículo. I – Título. II – Baptaglin, Leila Adriana (orientadora).

CDU – 376.74(=1-82)

DENIS RODRIGUES MOTA

**A EDUCAÇÃO CULTURAL INDÍGENA PELO VIÉS DA DESCOLONIZAÇÃO NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA/RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para a qualificação. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas. Apresentado em 23 de junho de 2023 e avaliado pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin

Orientadora/PPGE/UFRR

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto

Membro interno/PPGE/UFRR

Profa. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos

Membro externo/PPGE/UERR

Profa. Dra. Jéssica de Almeida

Suplente interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Vilso Junior Chierentin Santi

Suplente externo/PPGCOM/UFRR

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter permitido que meus objetivos fossem alcançados, e por ter concedido saúde e determinação durante esse percurso, sendo luz que me permitiu ultrapassar todos os obstáculos ao longo da caminhada.

Aos meus familiares pelo apoio, ajuda e motivação, que muito contribuíram na realização deste trabalho, em especial minha mana Silvana, pela escuta atenta a todas as minhas leituras, e motivação nos momentos de cansaço. Aos meus pais, eterna gratidão.

Aos meus amigos pela compreensão da minha ausência e solidariedade em todos os momentos que precisei. Em especial Patrícia Cerqueira, pelo companheirismo motivador e pela troca de experiência, na doação do seu tempo, sendo minha escuta motivadora durante esse percurso.

A professora Leila, minha orientadora, gratidão pela confiança em aceitar fazer essa caminhada comigo. Sua ajuda, paciência e compreensão forma essenciais para minha formação. Sua confiança fez-me sentir segura mesmo nas minhas incertezas.

Ao professor João Paulino, gratidão pela amizade e seus ensinamentos, foram momentos de descoberta e aprendizado ao longo dessa trajetória, que enriqueceram minha formação pessoal e profissional. Obrigada pela confiança.

A professora Roseli por contribuir com esse trabalho ao fazer parte da banca, gratidão pela disposição e colaboração.

As minhas coirmãs Lucia e Jesus, pelo apoio, paciência e compreensão em todos os momentos ao longo de todo esse percurso.

Aos meus colegas de turma, pela convivência e troca de experiências em tantos momentos significativos que me permitiu crescer. Foram longas horas madrugada adentro de orientação, motivação e apoio, éramos professores e avaliadores antes das apresentações dos trabalhos. A alegria era o combustível para vencer o cansaço.

“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais a que foram submetidas de forma crítica.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo buscou entender o contexto educacional desenvolvido na Rede Municipal de Boa Vista/RR no que diz respeito à valorização e ao reconhecimento da cultura indígena no ambiente escolar, bem como perceber o cenário da descolonização e sua produção, para desmistificar essa conjuntura colonialista, que persiste de forma estruturada, sendo necessário transformar o campo de atuação da sociedade e da educação. Diante disso, a problemática da presente pesquisa foi: pelo viés da descolonização, existe uma proposta de ensino de Arte na/para a educação indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR? Nessa perspectiva, os objetivos propostos foram: analisar a existência de propostas de ensino de Arte na/para a Educação Indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR; identificar se as propostas legais apresentam e como apresentam a Educação Indígena; conhecer a forma de organização e estruturação da Educação Básica e o foco para o ensino de Arte Indígena em Boa Vista/RR; e verificar na BNCC e na Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental – Anos iniciais, as discussões sobre Arte Indígena e/ou Arte no contexto indígena. À vista disso, foi possível observar na prática a execução das propostas com temáticas indígenas, e a aplicabilidade da Lei n.º 11.645/08, como construção e valorização dos direitos humanos dentro e a partir do espaço escolar. No intuito de responder as propostas desta pesquisa, a metodologia foi composta por: pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa; pesquisa documental com investigações acerca dos documentos legais que regem o processo de ensino; e, para a apresentação dos dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdos. O lócus da pesquisa compreende os documentos legais que regem a educação em nível municipal (proposta curricular) e nacional (BNCC). A partir dos objetivos propostos e da análise dos documentos, identificamos algumas categorias, que foram definidas de acordo com a maior quantidade de repetições e semelhanças dos termos entre os documentos, dentre eles, foi destacado: planejamento, currículo, cultura e Educação Escolar Indígena. Como resultado, foi identificado que a BNCC (2018) e a proposta curricular não trazem uma proposta descolonizadora. E, de certa forma, alimentam esse processo, como forma de manter sua perpetuação. Os documentos trazem grandes falhas no que concernem ao reconhecimento e à valorização das culturas minoritárias, dentre elas a indígena. Outras leis foram aprovadas como formas de corrigir as falhas deixadas por esses documentos, reparar a violência cometida e a negação dos direitos e reconhecimentos primordiais, como as leis 10639/03 e 11645/08. Mesmo após essa conquista, que levou muitos movimentos à luta por esse reconhecimento, tais leis são ignoradas no novo documento legal que rege o sistema de ensino, a BNCC (2018). Diante disso, conclui-se que a partir dessas categorias, não existe efetivamente uma proposta para o ensino cultural de Arte Indígena, existem apenas alguns indicativos, mas bastante superficiais. O que há são sinalizações de como trabalhar com a educação escolar indígena. Sendo que a proposta curricular, apesar de apresentar um pouco mais de abertura que a BNCC, ainda se omite em muitos pontos e passos que poderiam ser dados para reparar as falhas e omissões da BNCC.

Palavras-chave: Educação Indígena; Descolonização; Arte Indígena; Currículo.

RESUMEN

Este estudio buscó comprender el contexto educativo desarrollado en la Red Municipal de Boa Vista/RR en relación a la valorización y reconocimiento de la cultura indígena en el ámbito escolar, así como comprender el escenario de la descolonización y su producción, para desmitificar esta coyuntura colonialista, que persiste de forma estructurada, siendo necesario transformar el campo de acción de la sociedad y de la educación. Por lo tanto, la problemática de la presente investigación fue: a través del sesgo descolonizador, ¿existe una propuesta de enseñanza del Arte en/para la educación indígena en los documentos legales que rigen la Educación Básica de las Escuelas Municipales de Boa Vista/RR? Desde esta perspectiva, los objetivos propuestos fueron: analizar la existencia de propuestas de enseñanza de Arte en/para la Educación Indígena en los documentos legales que rigen la Educación Básica de las Escuelas Municipales de Boa Vista/RR; identificar si las propuestas legales presentan y cómo presentan la Educación Indígena; conocer la forma de organización y estructuración de la Educación Básica y el enfoque para la enseñanza de Arte Indígena en Boa Vista/RR; y verificar en el BNCC y en la Propuesta Curricular Municipal para la Educación Básica - Inicial, las discusiones sobre Arte Indígena y/o Arte en el contexto indígena. Frente a esto, fue posible observar en la práctica la implementación de las propuestas con temática indígena, y la aplicabilidad de la Ley nº 11.645/08, como construcción y valoración de los derechos humanos dentro y desde el espacio escolar. Para responder a las propuestas de esta investigación, la metodología se compuso de: investigación bibliográfica, con enfoque cualitativo; investigación documental con indagaciones sobre los documentos legales que rigen el proceso de enseñanza; y para la presentación de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido. El locus de la investigación comprende los documentos legales que rigen la enseñanza a nivel municipal (propuesta curricular) y nacional (BNCC). A partir de los objetivos propuestos y del análisis de los documentos, identificamos algunas categorías, que fueron definidas de acuerdo con la mayor cantidad de repeticiones y similitudes de los términos entre los documentos, entre ellas, se destacaron: planificación, currículo, cultura y Educación Escolar Indígena. Como resultado, se identificó que el BNCC (2018) y la propuesta curricular no traen una propuesta descolonizadora. Y, de cierta forma, alimentan ese proceso, como forma de mantener su perpetuación. Los documentos traen grandes falencias en cuanto al reconocimiento y valoración de las culturas minoritarias, entre ellas la indígena. Otras leyes fueron aprobadas como forma de corregir las fallas dejadas por estos documentos, reparando la violencia cometida y la negación de derechos fundamentales y de reconocimiento, como las leyes 10639/03 y 11645/08. Incluso después de este logro, que llevó a muchos movimientos a luchar por este reconocimiento, tales leyes son ignoradas en el nuevo documento legal que rige el sistema educativo, el BNCC (2018). Por lo tanto, se concluye que a partir de estas categorías, no hay efectivamente una propuesta para la enseñanza cultural del Arte Indígena, sólo hay algunas indicaciones, pero bastante superficiales. Lo que sí hay son indicios de cómo trabajar la educación escolar indígena. La propuesta curricular, a pesar de presentar un poco más de apertura que el BNCC, sigue omitiendo muchos puntos y pasos que se podrían dar para reparar las fallas y omisiones del BNCC.

Palabras clave: Educación Indígena; Descolonización; Arte Indígena; Currículo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1 -	Descritor: “Educação indígena.....	17
Tabela 2 -	Categorias de Análise.....	66

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual de dissertações e teses.....	20
Gráfico 2 -	Total de Escolas Municipais.....	26
Gráfico 3 -	Total de Matrículas na Rede Municipal.....	26

QUADRO

Quadro 1 -	Categoria Planejamento.....	67
Quadro 2 -	Categoria Currículo.....	75
Quadro 3 -	Categoria Cultura	85
Quadro 4 -	Subcategoria Língua Materna	93
Quadro 5 -	Subcategoria Jogos e Brincadeira.....	97
Quadro 6 -	Categoria Educação Escolar Indígena.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	Conhecimento Indígena
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DCRR	Documento Curricular de Roraima
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PMBV	Prefeitura Municipal de Boa Vista
RNCEI	Referencial Curricular Indígena
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	15
3	METODOLOGIA	22
3.1	Contexto de pesquisa	24
3.2	Documentos	26
3.3	Análise	27
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
4.1	Descolonização e suas interlocuções	28
4.1.1	Descolonização: Concepções teóricas.....	33
4.2.	Educação e os povos indígenas: contextualizando o cenário da pesquisa	42
4.2.1	Educação Indígena.....	45
4.2.2	Documentos norteadores da Educação Indígena no Brasil.....	48
4.2.3	BNCC, seu processo de implementação e a lacuna deixada sobre a Educação Indígena.....	53
4.3.	O ensino da arte indígena	61
4.3.1	Arte Indígena.....	63
5	ANÁLISES E APRECIÇÃO DOS DADOS	66
5.1	Planejamento	66
5.2	Currículo	71
5.3	Cultura	81
5.3.1	Língua Materna (subcategoria).....	89
5.3.2	Jogos e brincadeiras Indígenas (subcategoria).....	95
5.4	Educação escolar indígena	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

A arte é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente escolar como fora dele. A disciplina de Arte é um grande desafio, ao mesmo tempo que suscita a busca da formação permanente em todas as suas linguagens, para que o professor possa interagir e desmistificar todas as facetas da sociedade, que, de certa forma, tentam estereotipar o processo de construção do conhecimento.

E, diante de algumas reflexões acerca desse tema, revisamos algumas propostas desenvolvidas nos espaços escolares por alguns professores, em que a temática indígena era abordada prioritariamente no mês de abril, com discursos estereotipados e folclorizados. Esses aspectos trouxeram diversas inquietações sobre as questões da diferença, da arte e da cultura indígena, além da percepção da descolonização.

Tais vivências permitiram entender que as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a Cultura Indígena na formação da sociedade brasileira, ou as relações entre arte, escola e povos indígenas, propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença.

Em vista disso, observamos que o ensino de Arte, especialmente na Educação Básica, com propostas visando uma educação intercultural, pode contribuir como canal dialógico, em interlocução com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas. Por isso, é importante identificar como vem acontecendo todo esse processo, assim como os desafios enfrentados pelos professores que atuam diretamente com esse ensino na Educação Básica do Ensino Fundamental I.¹

Nesse sentido, buscamos entender o contexto educacional desenvolvido na Rede Municipal de Boa Vista/RR no que diz respeito à valorização e ao reconhecimento da cultura indígena no ambiente escolar, como também perceber o cenário da descolonização e sua produção, sabendo que não existe uma verdade única. E com isso é preciso desmistificar essa conjuntura colonialista, que persiste de forma estruturada e disfarçada, sendo necessário transformar o campo de atuação da sociedade e da educação estereotipada no sentido único em história e verdade. Como diz Adichie (2019, p. 12), “comece a história com a flecha dos indígenas [...], e não com a chegada dos invasores”. Desse modo, teremos um texto e um

1 O Ensino Fundamental I que se refere essa pesquisa compreende do 1º ao 5º ano.

contexto completamente diferentes retratados na história, rompendo com o poder de quem deseja tornar o viés colonial definitivo e unilateral.

Para desmistificar essa tendência de conceito colonial, a qual sempre enfatiza as diferenças e nunca as semelhanças, é preciso partir do enfoque educacional, rompendo com o padrão básico das datas comemorativas e mostrar a história, os valores e as lutas desses povos, que, ao longo da história, foram retratados com os rostos e os relatos do paradigma dominante, apenas expondo sua visão e versão dos fatos históricos. Por isso, é fundamental buscar uma sólida base educacional, cultural e política, construindo e relacionando o contexto dos direitos e inclusão dos indígenas, como parte representativa dos que aqui estavam e que fazem parte da construção da história e da nossa história.

Nesse cenário, entrecruzam-se tanto a atuação como a formação do profissional educador, no que vise à aplicação das políticas educacionais, principalmente, após a aprovação da Lei n.º 11.645/08, que inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008), oferecendo ao aluno condições para estar em contato com as tradições locais, que apresentam uma rica cultura, buscando sua valorização, promoção e preservação.

No entanto, a prática converge para outra direção, um currículo monocultural e excludente, que se preocupa com a festividade referente à celebração do Dia do Índio, isto é, a imagem que a escola fixou da cultura indígena é um passado folclórico e exótico. Nessa problemática, buscamos saber se, pelo viés da descolonização, há uma proposta de ensino de Arte na/para a Educação Indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar, pelo viés da descolonização, a existência de propostas de ensino de Arte na/para a Educação Indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR. E, como objetivos específicos, temos: identificar se as propostas legais apresentam e como apresentam a Educação Indígena; conhecer a forma de organização e estruturação da Educação Básica e o foco para o ensino de Arte Indígena em Boa Vista/RR; verificar na BNCC e na Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental – Anos iniciais, as discussões sobre Arte Indígena e/ou Arte no contexto indígena.

À vista disso, será possível observar na prática a realidade de aplicação das propostas com temáticas indígenas, e a aplicabilidade da Lei n.º 11.645/08, como construção e

valorização dos direitos humanos dentro e a partir do espaço escolar, e isso nos leva a “pensar uma educação étnico-racial, que leve em conta as vozes de diferentes sujeitos [...] presentes na escola, requer empenho/compromisso/conscientização, por parte de todos os envolvidos no processo educacional” (MARINHO, 2014, p. 160). Entendemos que todos são responsáveis pela construção desse processo, que exige o esforço e o conhecimento de todos no ambiente escolar, colocando o diálogo em prática, como forma de direcionar para uma educação que contribua para a formação de um sujeito reflexivo e crítico, na qual o respeito e a inclusão da história, valores étnicos e a cultura indígena possibilitem uma mudança no pensamento globalizante do indivíduo. De uma educação que tenha uma postura em que “as diferenças passem a ser características que nos definem, nos identificam e não como objeto de discriminação” (MARINHO, 2014, p. 182).

Isso fortalece as lutas em defesa das tradições e do respeito a diversas etnias, além de ajudar a pensar e repensar as abordagens dos paradigmas hegemônicos da imposição ocidental, e os seus impactos sociais no contexto educacional. Esses aspectos nos levaram a refletir sobre como os professores “Arte Educadores” realizam suas propostas com temáticas indígenas, tendo em vista que a cultura indígena esteve presente na história do Brasil desde os primórdios, influenciando constantemente nas tradições do país. Por isso, é relevante o papel da escola, a qual tem que estar constantemente em contato com essas tradições. Assim, eis a necessidade de inserir no currículo escolar os elementos da Arte Indígena não somente de modo geral, mas localmente, valorizando a cultura do povo indígena em Roraima. Descobrir os aspectos que envolvem esse ensino, suas especificidades e desafios são fundamentais para inserir o processo de descolonização desse povo ainda na escola.

Isto posto, a escrita deste texto está estruturada em duas partes. Na primeira, investiga-se os tipos de Estado do Conhecimento. Realizamos um levantamento das produções bibliográficas sobre o tema. Com base nisso, entendemos como o Estado do Conhecimento pode ser representado no recorte bibliográfico do campo da pesquisa e suas delimitações. Para isso, analisamos um amplo acervo de diferentes pesquisas.

Ainda na primeira parte, discutimos sobre a nossa proposta *metodológica* e a abordagem quanti-qualitativa. Também mostramos uma breve apresentação do nosso objeto de pesquisa, bem como as fontes de investigações, principalmente o projeto pedagógico. Por fim, observamos a análise dos dados que foi realizada com base na técnica de análise dos conteúdos.

Na segunda parte, refletiu-se sobre a fundamentação teórica. Citamos diversos autores que discutem sobre colonização e descolonização. Contextualizamos a pesquisa ao observarmos aspectos da Educação Indígena. Apresentamos a problemática de estudo e os desafios enfrentados pelos povos originários no Brasil.

Para embasar nossos argumentos, na análise dos dados, expomos alguns pontos sobre os documentos norteadores da Educação Indígena no Brasil. Refletimos sobre a BNCC e seu processo de implementação e a lacuna deixada sobre a Educação Indígena. Para concluir, apresentamos argumentos sobre o ensino da Arte Indígena e os aspectos educacionais de modo geral. Expomos também os apontamentos e análise das categorias definidas por esse trabalho.

Nas Considerações finais, fizemos apontamentos referentes ao objetivo desta investigação e evidenciamos a não existência de uma proposta de ensino de Arte Indígena ou ensino de Arte no contexto indígena.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

No cenário proposto neste trabalho, buscamos delinear uma investigação do tipo Estado do Conhecimento, por permitir realizar um levantamento das produções realizadas, para ampliação dos conhecimentos produzidos sobre o tema, em uma análise possível, que representa um levantamento bibliográfico e documental, utilizando-se da base de dados que irá compor o desenvolvimento da pesquisa. Tal método possibilita fazer um aprofundamento do conhecimento científico, em diálogo com outros autores, para que se tenha contato com as correntes e discussões já descritas anteriormente acerca do tema trabalhado. Não como uma forma de repetir o que já foi discutido, mas de ver as lacunas deixadas nas discussões apresentadas e ampliar esse conhecimento por meio de correntes críticas do conhecimento científico.

Nessa análise, o Estado do Conhecimento representa o recorte bibliográfico do campo de pesquisa e suas delimitações, buscando discussões como base para ampliação e desenvolvimento desse trabalho. Essa contribuição é de suma importância, pois amplia as discussões no método proposto, permitindo ao pesquisador identificar aportes e alternativas significativas para a construção da teoria. Além de conhecer experiências já realizadas, ele trará contribuições que inovarão a pesquisa, com base nos conceitos desenvolvidos.

Nesse sentido, Morossini (2015, p. 3) afirma que o Estado do Conhecimento é entendido como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Em diálogo com esse constructo, foi feita uma revisão da literatura sobre a temática da Arte Indígena, que define o tema trabalhado nesta dissertação, buscando de forma coerente analisar o objeto de estudo em diferentes perspectivas. Essa análise embasará a construção e o desenvolvimento científico com um novo olhar e novos passos a serem construídos sobre o estudo em questão.

Dessa forma, o Estado do Conhecimento permite (re)visitar espaços percorridos por outros autores ao mesmo tempo em que torna possível trilhar um caminho original com novas fontes e discussões a acrescentar, de modo a favorecer a democratização do conhecimento, tornando-o um marco histórico. Em concordância com Morossini et al., (2014. p. 5), esse estágio do Estado do Conhecimento:

[...] possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que se pretende desenvolver. [...]E, permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados [...] abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, [...] fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo [...].

Portanto, o Estado do Conhecimento resulta num amplo acervo com diferentes tipos de pesquisas, revelando a riqueza de dados produzida em determinada área de conhecimento, resultando na criação de novos ângulos para o enriquecimento da investigação, ou seja, “é um mapa que nos permite continuar caminhando” (MESSINA, 1998, p. 1), e esse caminho será realizado por meio de vários procedimentos, do qual Romanowski (2002, p. 15-16) destaca:

[...] para a realização de uma pesquisa [...], são necessários os seguintes procedimentos: - definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; - localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; - estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; - levantamento de teses e dissertações catalogadas; - coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas [...] disponibilizados eletronicamente; - leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, a problemática, metodologia, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; - organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; - análise e elaboração das conclusões preliminares.

Essa proposta objetiva a construção bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, a qual permite uma investigação para mapear e sistematizar as leituras que embasaram o desenvolvimento desse estudo.

O uso da pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador acessar uma gama de fenômenos mais amplos, tendo em vista que terá acesso a depoimentos e narrativas de pessoas que realizaram excelentes pesquisas, e que, de alguma forma, deixaram seu legado historiográfico, que pode ser acessado por intermédio de trabalhos de outros pesquisadores no futuro, como é o caso desta dissertação.

Dessa maneira, construímos a seguinte tabela, apoiados na base de dados de teses e dissertações da CAPES, usando o descritor “Educação Indígena”, a partir do qual foram encontradas 49 dissertações com esse tema. Com o refinamento na filtragem tendo como grande tema Educação, além de especificar os anos de 2018 e 2019, foram selecionadas 7 dissertações, que se alinharam com este estudo.

Tabela 1 – Descritor: “Educação Indígena”

Descritor: “Educação indígena”						
Ano	Autor	Orientador	IES	Estado	Título	Principais Autores
2019	GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA	Profa. Dr. ^a Roseli Bernardo Silva dos Santos	UERR	RR	Análise reflexiva do referencial curricular nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas	Ferreira (2014), Freire (2006), Luciano (2001), Zendim (2004), Rezende (2006), Oliveira (2000), Medeiros (2001), Baines (2005), Luciano (2015), Fernandes (1964), Munduruku (2000), Fausto; Mandulão (2006), Grupioni (2006), Silva (2001), Laraia (2007).
2019	NILVA HEIMBACH	Adir Casaro Nascimento	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande – MS	Culturas Indígenas, Ensino de Arte e a Lei N.º 11.645/2008: possibilidades interculturais?	Martins (2006; 2010), Barbosa (1998; 2009), Ferraz e Fusari (1993), Silva e Grupioni (1995), Cunha e Cesarino (2014), Andrade e Silva (2016), Silva (2007), Moreira (2009), Silva (2000), Fleuri (2003), Candau (2008), Mignolo (2013), Lander (2005).
2018	JULIANA DA CRUZ MÜLLING	Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos.	UFRGS	Porto Alegre	Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.	Rodolfo Kusch, Melià e Temple, Rodolfo Kusch, Pablo Mamani, Patrício Arias.
2018	ISABELA DO COUTO TORRES	Profa. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos.	UERR	BV – RR	O ensino superior para indígenas e a experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de licenciatura intercultural do Insikiran.	Marx e Engels (2002), Vieira Pinto (1979), Gadotti (2006), Konder (2008) e Vázquez (2002).
2018	MARINA DA ROCHA	Prof. Dr. Antelmo Adams	UNISINOS	São Leopoldo	Escolas indígenas diferenciadas no Brasil, interculturalidade e (des) colonialidade: um estudo a partir de teses e dissertações.	Aranha (2006), Ribeiro (1983), Meliá (1999), Saviani (2008), Troquez (2014), Walsh (2012).
2019	UISLLEI UILLEM COSTA RODRIGUES	Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo	UFPA	PARÁ	O que você veio fazer na sala de aula? Intelectuais indígenas brasileiros e a	Walsh (2013), Paulo Freire (1996), Ibarra (1999), Hireme (2002), Silva (2005; 2007; 2008), Simón (2009),

					educação	Tapia e Campos (2013), Aires (2014), Bergamaschi (2014), Freitas (2015) e Lisboa (2017).
2019	KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA	Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti	UERR	RR	O papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, Cantá-RR	Severino (2016), Gil (2002), Filho (2013), Chizzotti (2014), Luciano (2006), Siqueira e Ruckstadter (2014), Neto e Maciel (2008), Quaresma e Ferreira (2013), Simas e Pereira (2010).

Fonte: Autora.

Os estudos apresentados na tabela possibilitam compreender as diversas pesquisas sobre a questão indígena na sociedade brasileira. Principalmente, como eles foram vistos desde o descobrimento até atualidade e como a academia aborda o tema. As ideias expostas nas dissertações também são ressaltadas mediante dados sobre os saberes da ancestralidade desses povos. As discussões são entendimentos para criarmos um método de pesquisa que possibilite refletir sobre a educação escolar, enquanto instrumento de ação para uma abordagem mais diversificada. As dissertações referidas também se fazem numa reflexão teórica sobre o conceito de culturas e a diversidade de saberes, tendo como base os seguintes teóricos: Ferreira (2014), Freire (2006), Luciano (2001), Zendim (2004), Rezende (2006), Oliveira (2000), Medeiros (2001), Baines (2005), Luciano (2015), Fernandes (1964), Munduruku (2000), Fausto; Mandulão (2006), Grupioni (2006), Silva (2001) e Laraia (2007).

A maioria das pesquisas dos autores citados na tabela demonstra o papel do indígena no contexto nacional. Os autores tendem a abordar as políticas nacionais e a educação escolar indígena, contextualizando o marco teórico do conceito dos indígenas em um contexto geral no âmbito brasileiro.

Fundamentados na análise realizada, afirmamos que os referenciais presentes nas dissertações catalogadas possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem saberes diferenciados e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação dos dados educacionais. Dessa maneira, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas da população excluída dos seus direitos.

A imensa diversidade sociocultural do Brasil é acompanhada de uma extraordinária diversidade de pesquisa. Essas pesquisas são importantes porque permitem analisar como

acontece a mudança institucional, o avanço da humanidade e as trajetórias de desenvolvimento que se estabelecem em diferentes lugares. Estudando os dados analíticos é possível observar como os seres humanos agem sobre sua estrutura de incentivos (instituições) no sentido de viabilizar as pesquisas acadêmicas. Tendo em mente a importância desses dados, cada uma delas, com formas próprias de inter-relacionamento com seus respectivos ambientes geográficos, forma um dos núcleos importantes dessa diversidade.

As pesquisas acadêmicas analisam como a sociedade, há muito tempo, está inserida numa dinâmica desigual. Entendemos que a valorização da cultura indígena era inferior às outras culturas. Sem levar em consideração os próprios indivíduos que são construtores sociais. O objeto de estudo das comunidades tradicionais é fato social que não costuma estar presente nos debates acadêmicos e sociais (ROCHA, 2019), mas, que ao mesmo tempo vemos diferentes debates acadêmicos e estudos importantes que desconstruem a ideia de uma educação colonialista. Isso fica bem evidente na coleta de dados das dissertações.

Os povos indígenas brasileiros têm suas próprias formas de se organizarem socialmente, valorizando suas tradições, costumes, deixando como legados os seus conhecimentos e saberes, mantendo viva sua cultura para as gerações vindouras. Por isso, a maneira de agir nas suas organizações sociais, de pensar, de sentir são meios decisivos que apresentam características marcantes de existir dessas comunidades excluídas.

Fica evidente primeiro a necessidade de diferenciar colonialidade e colonialismo, dentro dessa lógica, saber como as experiências históricas estão colocadas em evidência, principalmente, como pensam os pesquisadores brasileiros que se debruçaram sobre o tema. Outra questão é entender que o pensamento decolonial se distingue das teorias pós-coloniais. Assim, temos como pressupostos questões que estão inseridas na origem do pós-estruturalismo. Essa visão é de suma importância para o desenvolvimento de uma pesquisa que aborda o referido tema.

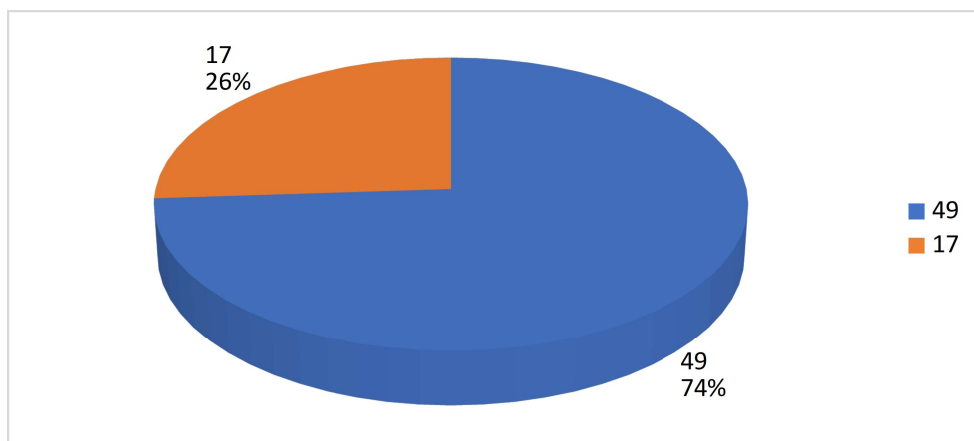
A utilização dessas categorias analíticas (Arte Indígena, Decolonialidade, Leis e documentos que regem a educação) tendo como referencial a Antropologia e, em especial, a História, pode fornecer subsídios para problematizar essas informações colonialistas e compreendê-las enquanto resultado de disputas de poder, redefinições culturais e até mesmo étnicas por parte dos povos nativos. “A modernidade é inseparável da colonialidade, e isto está presente nos ideais eurocêntricos”. Então, percebemos que “os nacionalistas e socialistas questionam o subdesenvolvimento, afirmando que o uso deste termo ratifica a colonialidade”

(PORTO-GONÇALVES, 2000, p. 71-76). Essas questões evidenciadas nas dissertações são muito coerentes para o desenvolvimento do tema aqui proposto.

De acordo com os dados do Estado do Conhecimento, esse permite fazer um resgate histórico da educação escolar indígena no Brasil, possibilita a criação de novos modelos de ensino que se distanciam de uma visão colonial. As pesquisas expõem os conceitos e mostram a importância de pensar e distinguir o saber enquanto uma especificação das formas de controle do conhecimento. Desse modo, a criação de novas pesquisas e a compreensão social são necessidades importantes para a construção da cidadania.

Conforme as mudanças sociais, muitos dos saberes construídos foram associados à geopolítica global. O saber tem uma visão sistêmica que reforça a colonialidade. Entretanto, muitos trabalhos acadêmicos são de suma importância para desconstruir essa visão e entendermos a sociedade de forma crítica. Ao mesmo tempo, apresentam as condições para o pesquisador mostrar outros dados. Isso pode ser visto no percentual dos trabalhos elaborados, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 – Percentual de dissertações e teses



Fonte: Autora, 2022.

O gráfico acima mostra dados interessantes sobre a produtividade acadêmica e científica do país quanto ao tema aqui desenvolvido, visto que 74% da produção sobre esse conteúdo está ligada aos cursos de Mestrado e 26% se concentra nos cursos de Doutorado. Esses valores também refletem o total de cursos de Pós-Graduação em Educação presentes no país, dado que existem mais cursos de Mestrado que cursos de Doutorado. Segundo a plataforma Sucupira (2021), existem 189 cursos de Mestrado em Educação e 97 cursos de

Doutorado em Educação em todo o Brasil, fato esse que explica os poucos trabalhos em nível de doutoramento quanto ao tema desta pesquisa.

As formas analíticas e reflexivas desses estudos estão relacionadas com os conhecimentos teóricos e diálogos com saberes ancestrais indígenas. Esses estudos buscam compreender uma análise crítica da sistematização curricular e abordar a história envolvendo as dimensões socioculturais referentes aos saberes indígenas na escola.

De acordo com o estudo feito no Estado de Conhecimento, os embasamentos teóricos mais utilizados nas referidas pesquisas acadêmicas sobre a Educação Indígena foram os seguintes autores: Munduruku (2001), Evangelista (2004), Carneiro 18 (2004), Azevedo (1995), Bartomeu Mélia (1979) D'Angellis (2012), Grupioni e Monte, (2002), Stoer (2003), Paiva (2012), Grupioni (1996), Ribeiro (2009), Viveiros de Castro (2002), Souza Lima (1995), Freire (1986), Moreira (2009), Beisegel (1992), Japiassu (1977), Vygotsky (1989), Zabalza (1994), Bantulà e Carranza (1999), Wallon (2005), Aranha (2001), Libânio (2000), Franchetto (1994), Godoy (2007), Souza e Bruno (2013).

Este estudo contribuiu de maneira reflexiva acompanhada de teóricos e pesquisadores que atuam na Educação Indígena, tendo como foco o processo educacional escolar indígena pautado no papel das artes indígenas nas escolas. Assim, com a abordagem dos fatores importantes que constam em outras pesquisas, torna-se uma pesquisa diferenciada, pois busca traçar um marco teórico.

Por fim, expõe-se em cada pesquisa uma análise reflexiva sobre a importância de conhecer as diversidades culturais e interculturalidades das comunidades indígenas. Nesse sentido, vamos abranger uma pesquisa que nos dê elementos da Educação Indígena no âmbito geral. Então, a Arte Indígena não é vista apenas como um documento norteador e sim, propostas para serem desenvolvidas em sala de aula. Por meio desses referenciais teóricos, teremos subsídios para a nossa pesquisa e um conjunto de ideias e sugestões a serem utilizadas.

3. METODOLOGIA

Para operacionalização da pesquisa, tivemos como proposta metodológica a abordagem quali- quantitativa. Os dados qualitativos objetivaram compreender, interpretar e refletir as práticas propostas para a análise desse estudo. Quanto aos dados quantitativos, tiveram enfoque relacionado às informações referentes a números e gráficos, para se analisar e apresentar os dados da teoria com precisão. Nesse constructo, na abordagem da pesquisa qualitativa/quantitativa,

[...] o pesquisador coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); [...] as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); [...]; e combina os procedimentos [...] que direcionam o plano para a condução do estudo. (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22).

Nesse sentido, na abordagem quali-quantitativa dialogamos também com Knechtel (2014), quando destaca que ambas agem de maneira a interpretar nas especificidades das suas informações, a totalidade das ações, “[...] enquanto a quantitativa interage por meio de símbolos numéricos, os dados qualitativos agem mediante a observação, interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos.” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Dessa forma, ambas se complementam como destaca Minayo (2001). “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 8), ou seja, podemos destacar que as pesquisas quali-quantitativas ou vice versa são apropriadas e permitem uma visão abrangente no tratamento e interpretação dos dados e do contexto da pesquisa.

Destarte, essa perspectiva direciona o processo de construção da pesquisa. Assim, conforme afirmam Cervo e Bervian (2002, p. 50), a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, por intermédio do emprego de processos científicos, quer dizer, se busca resposta para problemáticas importantes da sociedade, como meio de interagir em possíveis discussões ou soluções. Ora, desse modo, a pesquisa bibliográfica e documental se adequou para o processo, uma vez que se fez importante buscar mais informações sobre o objeto de estudo. Dessa forma, dialogamos com o Chizzotti (1995, p. 11), quando destaca que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Com isso, a pesquisa necessita de procedimentos e métodos que se adéquem ao objeto de estudo.

Na construção da pesquisa trabalhamos com uma abordagem de pesquisa bibliográfica documental. Para Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com isso, a pesquisa bibliográfica apresenta e permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45).

Nesse sentido, coloca o pesquisador para dialogar com o que já tem produzido e registrado a respeito do seu tema de pesquisa, permitindo também um aprofundamento teórico metodológico, que norteará o bom desenvolvimento da pesquisa, elevando desse modo o compromisso e a qualidade do que está sendo produzido. Nesse processo de construção, esta pesquisa também se retrata de forma documental. De acordo com Pádua (1997, p. 62-63): “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); [...] a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]”.

Nesse aspecto, a pesquisa documental se assemelha um pouco com a pesquisa bibliográfica, em que as diferenças são a natureza das suas fontes, pois a pesquisa documental parte da análise de documentos oficiais e autênticos, que não foram revisados ainda em profundidade, com o objetivo de concretizar o objeto de estudo. Já a pesquisa bibliográfica parte da revisão de literatura.

Com essa análise metodológica realizamos a base construtiva do objeto de estudo desta pesquisa, para concretizar a investigação e verificar o acesso aos dados que forem pertinentes para a construção desse processo, em que se permita fazer inferências sobre as informações analisadas e estabelecer uma síntese do histórico estudado como forma de produzir novas discussões e conhecimentos acerca dos dados obtidos.

Esse processo foi concretizado destacando e analisando os principais documentos que regem a Educação Municipal de Boa Vista, para conhecer suas diretrizes e políticas educacionais que orientam o ensino fundamental, com ênfase na proposta voltada para o ensino de Arte e Educação Indígena, como também a inserção e efetivação da Lei n.º 11.645/2008 no ensino regular. Essa análise inicial baseada na BNCC (2018) e na Proposta Curricular municipal permitiu uma visão do todo, isto é, do macro do município para o específico proposto para cada escola, com base nos documentos específicos que foram base desse trabalho.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

O lócus da pesquisa compreende os documentos legais que regem o sistema de ensino municipal na cidade de Boa Vista-RR. Os documentos selecionados a princípio foram quatro (PP, Planejamento dos professores, Proposta Curricular e BNCC), mas com a indisponibilidade de alguns e a ineficiência contributiva para a análise da pesquisa, foram escolhidos apenas dois documentos: a Proposta Curricular do Ensino fundamental – Anos iniciais e a BNCC (2018). Na ideia inicial, para a coleta dos documentos presentes na escola, foi necessária a escolha de cinco escolas e, como critério de seleção, verificou-se a maior concentração de indígenas nas suas matrículas. Dessa forma, destacamos que essa tentativa de pesquisa de campo se fez necessária para a aquisição dos documentos, porém não obtivemos o retorno necessário para a concretização da mesma. Então, por mais que o texto expresse proposta, ela não foi usada, pela ineficiência dos dados.

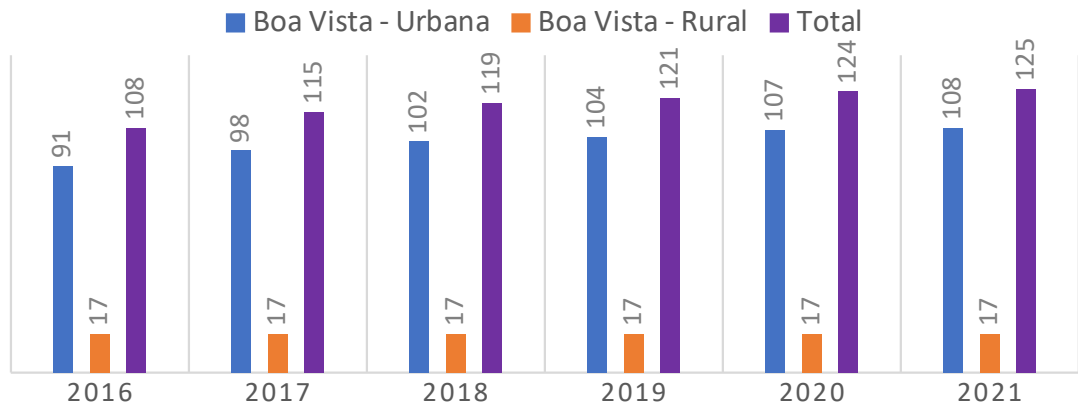
Percebe-se que as escolas que apresentam maior quantidade de indígenas matriculados são aquelas localizadas nas áreas próximas aos abrigos, ou seja, esses alunos são estrangeiros, apesar de o nosso estado ser considerado a região com maior população autóctone do Brasil. A SMEC não conseguiu identificar os estudantes indígenas da nossa região que estão matriculados nas escolas municipais localizadas no perímetro urbano da capital Boa Vista, uma vez que o controle em destaque é apenas para indígenas imigrantes venezuelanos. Apenas as escolas das comunidades indígenas rurais apresentam o número exato nas suas matrículas, fora das áreas rurais, não é possível identificar os povos originários roraimenses nas escolas municipais da zona urbana, nesse caso podemos destacar que a instituição de poder que rege a educação municipal invisibiliza os dados a respeito desses povos. Segundo os responsáveis pelo setor de matrículas, essa identificação não é necessária no ato do registro, sendo exigida apenas para migrantes e refugiados, nesse caso, não tem uma estruturação da concentração de indígenas que estão na cidade. Se não se sabe e nem se conhece a existência desses povos nas escolas, como são trabalhados os aspectos da Lei n.º 11.645/2008? Aqui já deixamos um problema significativo a ser repensado e planejado pela SMEC.

Assim, a SMEC, responsável pela elaboração e coordenação das atividades pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, tem por objetivo executar a política educacional

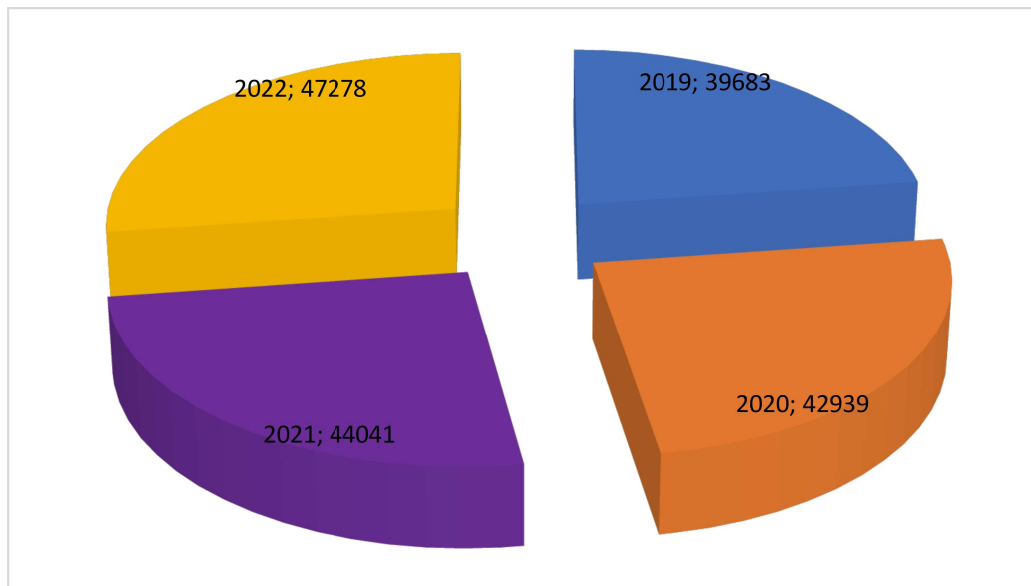
do município. E a gestão e a implementação dos planos educacionais, em seu plano de ensino, estão fomentando práticas e metodologias eficientes e inovadoras com vistas ao crescimento da qualidade e dos índices educacionais, em consonância com o Plano Municipal de Educação (PMBV, 2022). Contexto esse analisado nos seus referidos documentos.

Nesse cenário, a SMEC tem um programa de ensino estruturado desde 2013, que na fase inicial incluiu os 4º e 5º anos e, em 2014, passou para toda a rede de ensino, inclusive na Educação Infantil. Esse sistema de ensino, denominado IAB, desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto, com sede em Brasília, apresenta um programa estruturado em que o professor recebe tudo pronto, até mesmo os planejamentos para repassar aos alunos, com delimitação de horários de cada atividade, sem deixar margem para que o professor possa implementar as eventuais dificuldades de aprendizagem com conteúdos e atividades que possam sanar esses déficits. No início desse programa, todas as disciplinas estavam inclusas, até mesmo a Arte, principalmente na Educação Infantil. Em 2019, ele foi substituído pelas orientações da Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil.

Atualmente, o município conta com 125 escolas em toda a rede. São 108 na zona urbana e 17 na zona rural. Sendo que a zona rural permanece com o mesmo quantitativo desde 2013. Somente as escolas da zona urbana na capital Boa Vista, tiveram um acréscimo de 41 novas escolas, com um percentual de 47, 278 alunos matriculados, segundo dados do observatório da Prefeitura. Desse percentual de escolas rurais, 12 constam como escolas indígenas, com um total de 892 alunos matriculados. Esses dados foram levantados junto à macro área indígena da SMEC, conforme o gráfico 2. Com esses números, porém, não é possível fazer um levantamento de quantos alunos indígenas estão matriculados nas escolas de Boa Vista, visto que o observatório não dispõe desses dados e nem o setor de matrículas da SMEC.

Gráfico 2 – Total de Escolas Municipais

Fonte: <https://observatorio.prefeitura.boavista.br>.

Gráfico 3 – Total de Matrículas na Rede Municipal

Fonte: <https://observatorio.prefeitura.boavista.br>

3.2 DOCUMENTOS

Nessas escolas buscamos trabalhar com a análise da Lei n.º 11.645/08; da BNCC (2018); da Proposta Curricular da SMEC, Ensino fundamental – Anos iniciais; e do Projeto Pedagógico da escola. Não trabalhamos com os livros didáticos, porque não há livros referentes ao componente Arte utilizados na Rede Municipal. O objetivo foi verificar e

conhecer as metodologias adotadas quanto ao desenvolvimento da temática indígena em seu contexto dentro do ambiente escolar.

No estudo dos documentos, tivemos como prerrogativa a análise em nível nacional, com a BNCC e a análise em nível municipal, com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental. Vale destacar que o Projeto Pedagógico das escolas e os planos dos professores foram disponibilizados apenas por uma instituição de ensino, dessa forma, não foram analisados. Isso se deve à ineficiência dos dados contidos em tais documentos para os objetivos durante a construção da pesquisa, visto que a propositura de atuação da SMEC não prevê a necessidade do PP. Mesmo assim, tal documento foi disponibilizado por uma escola, porém encontrava-se com data desatualizada, sua última atualização foi em 2016.

É importante ressaltar que a Proposta Curricular do município passou a ser o referencial a ser seguido, extinguindo assim a necessidade do Projeto Pedagógico, ficando a critério da escola a sua existência.

3.3 ANÁLISE

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2006, p. 38), constitui-se em “um conjunto de técnicas de análise de conteúdos e comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção [...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”, que proporciona o levantamento de indicadores que permitem a realização de inferências nos dados emitidos.

Percebemos que a Análise de Conteúdo trouxe um conjunto de técnicas e procedimentos que enriqueceu os objetivos e a análise dos dados coletados, com o propósito de vencer as incertezas e ampliou a leitura desses dados. Nesse contexto, afirma Chizzotti (2006, p. 98), que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido e as percepções das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, objetivando identificar o material mais apropriado para a análise do conteúdo coletado em forma de dados, com elementos que permitam a verificação das informações de forma coesa, “[...] tornando-se assim, muito mais do que um conjunto de técnicas” (MINAYO, 2001, p. 74).

Portanto, com os resultados obtidos, foi possível fazer uma análise da realidade do contexto educacional das escolas municipais e apresentar dados qualitativos acerca das proposições realizadas nas escolas, atentando para um olhar coerente, crítico, reflexivo e ético.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 DESCOLONIZAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES

A discussão sobre colonização e descolonização não é tão recente, mas esse discurso se apresentou mais forte e evidente nas últimas décadas, podemos dizer que a consciência crítica, política e social do conhecimento tornou essa condição profunda e clara em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo em que fez e faz consciente as vítimas desse sistema que as invisibiliza, fazendo-as entender esse processo e os seus mecanismos de atuação. Por conseguinte, podemos definir e distinguir:

[...] colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade. Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p. 41).

Em suma, os conceitos e descobertas propostas por esses autores nos permitem conhecer as ideias e acontecimentos-chave que resultaram na constituição desse processo de colonialidade. Nesse contexto, conhecer esse processo e entender o seu significado e todo seu percurso e, também, compreender as ideias dos autores que trabalham nessa temática, são essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, pois possibilitará entender como as teorias decoloniais são argumentadas e, ao mesmo tempo, embasará o objeto de pesquisa, uma vez que, muitas das formas pensadas são questões teóricas que trazem aspectos culturais, sociais, e a dinâmica colonial, decolonial e descolonial.

Desse modo, descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...], colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade. (COSTA et al., 2018, p. 41).

Nesse constructo, os autores definem essa organização como ainda em processo, deixando bem claro o uso desses termos, como também a luta contra a colonização e a opressão, com o intuito de descolonizar as mazelas colonizadoras da sociedade. Nesse

entremeio, essas dinâmicas geraram um processo de submissão dos povos colonizados e refletem nos modelos sociais que excluíram a maioria da população.

Ademais, em concordância com Wynter (2003, p. 9), “A colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial”. E esse contexto colonial passou despercebido pelo colonizado, com engrenagens contraditórias, mas muito bem pintadas nos mais diferentes espaços, com seus estereótipos, passando a sensação da falsa liberdade e da história contada pelo colonizador como única e verdadeira, fazendo com que as ideias e diferentes traços culturais estereotipados do colonizador sejam agregados como sendo do próprio colonizado subalterno, que assume um espaço com traços culturais e uma identidade que não são seus.

Dessa forma, existem espaços contraditórios, diferenças culturais, rupturas de figuras estereotipadas que causam estranhamento. Porém, é na prática do cotidiano que o estranho se movimenta, mas é entre o banal da liberdade e sua negação que surge o silêncio. Conforme Bhabha:

O estereotipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. (BHABHA, 2005, p.116).

Destarte, observa-se que as reflexões direcionam para o processo de colonização que afeta o colonizado, como os sujeitos são postos na sociedade, como são representados no imaginário coletivo, no qual o colonizado é visto como inferiorizado, passivo, silenciado. Podemos afirmar que o processo colonizador é uma maneira de desconstrução da identidade. Em concordância com Kincheloe (2007, p. 21), entende-se que “o poder entra lentamente, pisando macio, para regular e disciplinar vários indivíduos e grupos” e os grupos, muitas vezes, não percebem como são engendrados. De acordo com Da Silva Neto (2005, p. 96), “o processo de descolonização requer uma batalha ferrenha de perseverança [...] nas arenas políticas gestoras da educação [...] tal exigência [...] para desmascarar a ‘colonialidade do poder, do ser e do saber’ desse estado imperialista”. Desse modo, ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Logo, em conformidade com Memmi (2000), o colonizado perdeu muito da sua identidade, em especial, seus valores, seu histórico, uma espécie de amnésia cultural, ou seja, condição de carência. A sociedade colonizada é uma sociedade doente, em que seus integrantes deixaram de se afirmar enquanto seres autônomos. A partir das imposições dos colonizadores, a dinâmica interna não consegue mais produzir estruturas novas. “Seu rosto endurecido pela história não passa de uma máscara, sob a qual ela sufoca e agoniza lentamente” (MEMMI, 2000, p.139). A sociedade ficou lenta e demora a conseguir resolver e assimilar os conflitos de gerações, pois não se deixa transformar.

Ademais, Memmi (2000) evidencia a condição histórica e social da colonização e expõe que essa condição teve muitas consequências para os colonizados. Duas situações podem ser destacadas na visão do autor: a primeira é sobre a assimilação ou a petrificação. A assimilação é mais forte e direciona os indivíduos para um estado de paralisação severa, porque é muitas vezes negada pelo colonizador a sua própria cultura. Esses acabam por vezes negando sua cultura, seus costumes e suas crenças ao pensar que são mesmo inferiores. Essa negação pode ser percebida como forma de defesa diante da imposição de poder que sobrepõe o colonizado. Assim, tem-se um instrumento de poder que proporciona fortalecer essas condições e contribuir para o processo de amnésia cultural. A segunda é sobre a escola da Colônia. As histórias são contadas segundo o ponto de vista do colonizador, que ensinam a sua história, a sua política, a sua cultura e, conseqüentemente, elevam os nomes, os fatos dos seus heróis e suas tradições sociais e culturais negando as dos outros.

Além disso, o autor ainda pressupõe que uma das alternativas para suprir as necessidades do colonizado é cultivar o amor pelo colonizador e o ódio de si. Sendo que o inapropriado amor, e a sua defesa, é a revolta. De acordo com o teórico, “para o colonizado, não há outra saída a não ser a consecução do fim da colonização” (MEMMI, 2000, p. 45). E a recusa do colonizado só pode ser absoluta, isto é, não apenas revolta, mas a superação da revolta, ou seja, revolução.

O autor parte de um ponto central, a negação da opressão colonizadora. De acordo com suas ideias é preciso que haja a consciência do colonizado de sua condição degradante, para que esse possa ter sua libertação completa. O colonizado necessita ter em mente a reconquista de si mesmo. Em primeiro lugar, fugir de uma condição de autodestruição não só materialmente, mas espiritualmente, para que o colonizado se revolte a fim de fazer uma revolução.

Da mesma forma, Bhabha (2005) mostra a construção e a desconstrução da identidade do outro por intermédio dos Estudos Pós-Coloniais. Na visão do autor, os colonizados foram determinados pela força da corrente desmedida do colonialismo, que caracteriza como normal o discurso do colonialismo Europeu. O colonizado é apresentado pelo colonizador como uma população degenerada e com bases em teorias racistas. O colonizador tem sua própria aprovação a partir da conquista de uma nação em todos os seus aspectos sociais e culturais, que se constitui em uma das estratégias mais astuciosas do poder e do saber colonial. Segundo o autor, o outro colonizado é visto como uma figura qualquer, o qual pode ser chamado de imitador e, conseqüentemente, pertencente a uma cultura subalterna.

Por outro lado, quando o sistema colonial foi sendo fundamentado, os conflitos estruturais partiram da desigualdade e são combinados por três modos principais de desigualdade estrutural na sociedade moderna. Os principais são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado ou, mais precisamente, o heteropatriarcado. Desse modo, o colonialismo se tornou muito presente e esta caracterização se perpetuou mesmo com os processos de independência. Fica evidente que o colonialismo ainda mostra a sua face, mesmo que de forma diferenciada do processo histórico, que culminou com a ocupação territorial estrangeira.

E, com uma nova roupagem, podemos assistir a este colonialismo presente no neocolonialismo, as guerras imperiais, o racismo, a xenofobia e outros modos e meios de discriminação. Modelos que são ainda mais complicados quando o sujeito está submerso a atitudes mesmo que inconscientes desses modelos. Essas questões aos poucos vão sendo fortalecidas pelo poder hegemônico e como resultados têm a degradação humana.

Nesse sentido, as pessoas se tornam vítimas e buscam a aceitação desses modelos sem questionar o que está ocorrendo diante da estruturação da dominação colonial. Ao caracterizarmos esses modelos, podemos enxergar a dominação em todas as esferas, o que diferencia é que o capitalismo pressupõe a igualdade abstrata de todos os seres humanos. “O colonialismo e o patriarcado pressupõem que as vítimas deles são seres sem plena dignidade humana, seres sub-humanos” (MEMMI, 2000, p. 67).

O mais impressionante é que esses modelos têm ficado muito presentes na vida das pessoas, e são articulados de modo que o sujeito não se dê conta da sua condição subalterna, e não percebe também o rosto dominante do poder opressor, e acaba por vezes nutrindo amor e

admiração por quem os oprime. E a permanência dessa realidade apresenta consequências da continuidade das inferiores e desastrosas condições de vida.

Nesse diálogo, Walsh (2013, p. 25) constrói o termo interculturalidade. Ao escrever esse conceito, a autora parte do princípio de que a crítica significa,

[...] (re) construção de um pensamento crítico-outro. O pensamento crítico de outro modo que pode ser visto, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Desse modo, podemos dizer que a interculturalidade é habitualmente associada a outros conceitos, como diversidade cultural e, particularmente, ao multiculturalismo. E, de acordo com Walsh (2013), a interculturalidade é um processo dinâmico, ao mesmo tempo permanente nas relações. Do ponto de vista da comunicação, aprendizagem e, principalmente, nas culturas, as condições são apresentadas no respeito entre os indivíduos na legitimação dos grupos e na igualdade social. Esse intercâmbio cultural e social pode ser construído entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes. Segundo a teórica, é preciso buscar desenvolver questões baseadas em novas perspectivas, mas sem perder as suas diferenças.

Logo, é nessa dimensão ou discussões que encontramos um debate que se afina sem deixar de reconhecer as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Entende-se que os conflitos e as relações de poder da sociedade podem ser expostos no debate e apresentar possibilidades que sejam reconhecidas. São nesses movimentos coletivos com base no reconhecimento desses fatores que surge a possibilidade de agir diante do meio social e político, sobretudo, com base nas práticas e ações reais e conscientes, buscando alternativas sociais e solidárias entre os povos.

Nesse contexto, dialoga-se com Oliveira (2013), quando destaca que os colonizadores tinham como propósito destruir o imaginário dos colonizados, essencialmente, inviabilizar os sujeitos submissos para que pudessem afirmar seu próprio imaginário. Com o suporte desse modelo de destruição, foi preciso reprimir e destruir “os modos de produção do conhecimento, do mundo simbólico, das imagens, que são típicas dos colonizados e impõem os outros” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 279²).

2 “[...] los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros.” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 279).

As articulações desses modelos existem e vão passando de época em época. A resistência contra os sistemas sociais e econômicos é bem fragmentada, e ainda temos por vezes uma educação fragilizada, que na maior parte do seu contexto, acaba reproduzindo as ideologias do sistema capitalista e colonial. Tendo como pressuposto essas questões pouco discutidas, vemos que a dominação é bem articulada e a resistência dos movimentos é bem fragmentada. Com esse modelo fragmentado, Memmi (2000, p. 56) afirma que “difícilmente deixaremos de viver em sociedades capitalistas, colonialistas e homofóbicas-patriarcais”. Com essa continuidade de dominação, e um senso comum capitalista, racista, homofóbico e sexista, conduzida por uma política negacionista e que não preza por um sistema de ensino de qualidade, e apenas vê o militarismo como forma de avanço educacional, dificilmente teremos uma sociedade consciente e livre desse círculo que a rodeia e mantém grande parte da sociedade colonizada, subalterna e sem consciência da sua dominação. Assim, com a consciência e as forças fragmentadas, torna-se ainda mais difícil ter que agir contra um senso comum reacionário, inconsciente da sua colonização e cheio de um amor estranho pelo colonizador.

4.1.1 Descolonização: Concepções teóricas

Podemos inferir que o termo descolonização foi construído no sentido de uma retomada de um modelo dialético de pensamentos, e esse modelo teria que ultrapassar os horizontes da totalidade. Segundo Dussel (1995), a definição do primeiro momento dialético pode ser vista como negativa e incompreensível, talvez como num momento de crise e da degradação instantânea do cotidiano diante da negação desse próprio modelo. Por meio desse paradigma de negação é que se pode racionalizar um segundo modelo, esse por sua vez é positivo. A partir de uma racionalização coerente da realidade e de um desejo de mudança, inicia-se a mudança revolucionária. Permanecer ao lado do povo e caminhar em busca do desenvolvimento da chamada *analética* parte da narrativa socio-histórica, assim como com os aspectos sociais que a população vivencia desde a realidade. Dussel (1995) chama de “escuta criadora”, que constitui como um novo método para as ciências humana.

Na visão do autor, a analética é uma ampliação da dialética, incorporando uma nova possibilidade de construção do conhecimento na relação com o Outro, com a alteridade do distinto, com a exterioridade do sistema (DUSSEL, 1974), onde o ponto de partida é a

interpelação dos invisibilizados. O que leva à ampliação dessa lógica, em um momento afirmativo, que se enxerga a exploração e a dominação do oprimido, frente a uma realidade com visão crítica, na qual se toma consciência e uma posição crítica da sociedade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nessa experiência, significa um pensar e agir do 'nós', na luta contra a opressão e a negação da vida pela totalidade do sistema. A analética permite uma realização superior que marca a história, um novo espaço em que os excluídos e subalternos criam uma possibilidade na qual se constroem novas instituições, sem a sombra e as marcas da colonização.

Logo, Dussel (1994) expressa que “a história é o marco conceitual em teoria”, ela nos dá a oportunidade de nos transpor para outros tempos, determina o conhecimento das diferenças culturais sem deixar de compor a realidade da pluralidade linguístico-cultural. É, portanto, um processo de nos descolonizar com as outras histórias negadas e silenciadas. A proposta, ao dialogar com esse autor, é que seus argumentos desenvolvem uma análise adotando o método ana-alético, que apresenta questões enriquecedoras.

Dussel (1994) defende que os sistemas de direito são históricos e sofrem mudanças continuamente, então, definir os critérios de tais mudanças é essencial, discernir entre os direitos que são vigentes em cada época, e os que se descartam como próprio de uma época passada é primordial, para assim compreender todo o processo colonizador, como também o emancipador.

Desse modo, também, Mignolo (2009), baseando-se em fatos históricos apresentados por Dussel, faz uma ligação dos fatos com as sugestões filosóficas e pergunta de forma pioneira quais são as características centrais da colonialidade nas pesquisas históricas. Para Mignolo, é preciso romper com a racionalidade racista:

Não se trata, portanto de um ‘privilegio epistêmico’, e sim do direito que intelectuais e ativistas negros [e indígenas] tem de não continuar sendo falados e representados por intelectuais brancos honestos (p. 262). Sobre a representatividade dos ativistas que “[...] não tem ‘privilegio epistêmico’ mas, simplesmente, o ‘direito epistêmico’ de argumentar e defender seus interesses da mesma forma que mestiços e crioulos fazem e fizeram pelos seus”. (MIGNOLO, 2009, pp. 261-262, tradução nossa).³

Segundo esse pensamento em destaque é possível saber que o autor também apresenta noções peculiares de como se distanciar do privilégio epistêmico e gerar frutos

³ “No se trata pues de un ‘privilegio epistémico’ sino del derecho que tienen los intelectuales y activistas negros [y indígenas] de no continuar siendo hablados y representados por honestos intelectuales blancos” (p. 262). Sobre a representatividade dos ativistas que “[...] no tienen ‘privilegio epistémico’ sino, simplemente, el ‘derecho epistémico’ de argumentar por sus intereses de la misma manera que mestizos y criollos lo hacen y lo han hecho por los suyos” (MIGNOLO, 2009, pp. 261-262).

analíticos levando em consideração as teorias racistas. Ao analisar a representatividade dos intelectuais brancos, vamos entender como são criados os argumentos racistas, mormente, os interesses de como crioulos e mestiços são tratados nessas teorias. Ao refletirmos sobre isso, torna-se um momento de descolonizar esse saber.

Mignolo (1990) apresenta a hipótese de uma desobediência teórica como o principal modelo a seguir para os pensadores pós-colonial/descolonial. O autor mostra que é preciso romper certos modelos acadêmicos na escrita. Mignolo, nesse diálogo, destaca um trecho do artigo de Quijano, quando coloca que “Longe disso, é necessário nos desvincularmos dos laços da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e, em última instância, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres”⁴ (MIGNOLO, 1990, n.p.). Os pensamentos e teorias da construção epistêmica do conceito descolonial podem apresentar conformidade. Nesse ponto, é de suma importância não abandonar as contribuições das críticas feitas ao pensamento colonial hegemônico baseado nas ideias dos pensadores europeus. Mignolo (2007) afirma que não será tomada como deslegitimação das ideias críticas europeias ou as ideias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida, mas ajustá-las conforme a necessidade de cada conceito e teorias construídas.

Nesse contexto, Mignolo (2007) escreve que sendo as críticas da racionalidade ocidental encontradas nos autores Las Casas, Marx, Freud, Nietzsche, no entanto, em termos conceituais, eles desenvolveram uma série de críticas ao sistema, mas estavam limitados aos conceitos hegemônicos, “[...] mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos” (MIGNOLO, 2007, p. 290). É apoiado nessas regras, ainda apegadas aos conceitos eurocêntricos, que surge o pensamento descolonial, desconstruindo o reconhecimento da razão ocidental superior. Dessa forma, o processo de descolonização é analisado como uma justificativa a abolir a dominação colonial e a dominação imperial sobre outros povos.

Para Mignolo (2007), o pensamento descolonial cresce à medida que se constrói uma identidade política. E, é a partir de espaços discursivos e políticos, que levam o sujeito à consciência, para a conquista de sua emancipação e compreensão das estruturas do sistema capitalista nas esferas sociais. Dentro do pensamento descolonial, é de suma importância essa crítica para a construção de uma identidade social e política. Essa movimentação dos setores

4 “Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decision libre de gentes libres (MIGNOLO, 1990, n.p.)”.

internos é mais visível na economia baseada na organização social e do próprio modo de produção e, ainda, os sistemas comunitários visam um modo de produção qualitativa em detrimento à proposta quantitativa de modo que haja uma produção coletiva.

Nesse constructo, Torres (2007) entende a colonialidade como uma justificativa para a proposta racista e da sua continuidade na modernidade. Esse autor, ao longo dos seus textos, propõe que a modernidade é uma conquista permanente na qual a questão da “raça” vem justificar o exagero das guerras, ou seja, uma ética alicerçada nessa ação, pois, as guerras permitem o avassalamento total da humanidade do outro. Uma análise crítica que o autor aponta são as relações entre a colonialidade do saber e do ser. Como diferenciar o saber e o ser? O que está por trás dessas duas vertentes? O saber é um instrumento de ação que aprisiona e mantém os sujeitos submissos ou libertos? Nas palavras de Torres (2007), o saber é sustentado a partir da centralidade do conhecimento na modernidade, que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro.

Assim, de forma mais esclarecedora, o autor diferencia esses dois conceitos do seguinte modo:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

Como ele destaca, estamos imersos no processo e no contexto do colonialismo, reproduzindo seus termos e contextos, sem ter consciência da nossa inconsciência, essa reprodução o torna mais forte cotidianamente, creio que o saber nos dará consciência para enxergar suas mazelas de poder e, então, romper esse padrão.

Destarte, a categoria colonialidade do poder foi proposta pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, para que pudéssemos entender e conceituar o padrão de dominação global. Segundo o teórico, a dominação global se constitui como a face oculta da modernidade, uma visão de poder que pode ser construída a partir das operações epistêmicas anteriores. Assim, também permite indicar a matriz de poder própria da modernidade. Nesse sentido, vamos

encontrar uma imagem do poder controlador em cada uma das áreas da existência social humana, que é inerente à visão de modernidade imposta. A colonialidade do poder está associada, principalmente, ao processo da conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial. Logo, conforme Quijano (2007, p. 93), “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”.

Quijano (2005) apresenta a colonização como uma visão que se sustentou sobre três pilares: a raça, tida como o principal deles, mas também sobre a exploração capitalista e as classificações de gênero. O autor, ao longo dos seus estudos, desenvolveu o conceito de colonialidade do poder. Conforme seus conceitos, a dominação das terras, o extermínio dos povos nativos e de seus costumes seriam justificáveis. Ele parte da ideia das teorias e das concepções raciais europeias e, desse modo, mostra que o colonizado seria mais que diferente. O sujeito que se submeteu às ideias de supremacia seria inferior e anterior aos europeus. A ideia é evidenciada quando os povos colonizados são vistos como seres humanos de uma qualidade inferiorizada, são menos que humanos, logo, seus direitos e suas vidas não são prioridades (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A colonialidade do poder exclui e desvaloriza os modos de produção material e, sobretudo, os conhecimentos, os saberes, o mundo simbólico. A imagem do colonizado é vista como uma construção de subalternidade que foi cunhada pelo próprio processo de submissão. Desse modo, a naturalização da superioridade dos homens brancos colonizadores e a subalternização epistêmica do outro é evidente. Essa negação e o esquecimento de processos históricos dos povos negros, indígenas, mulheres e outras classes subalternas são tidas como naturalização do processo, que pode ser consequência de um processo cultural e social, que foi se realizando de diversas formas. Por exemplo, a exaltação da cultura colonialista e o fetichismo do branco e das suas teorias. O próprio colonizador cria isso em torno da sua cultura e estimula uma forte valorização em que eleva suas decisões políticas e sociais. Os sujeitos subalternizados em torno dessa cultura superior são rejeitados e mal vistos e continuam a pensar que são sujeitos subalternizados. “Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Compactuando com Quijano, Lander (2005) busca referenciar a colonialidade do saber. O conhecimento em suas bases empíricas foi destinado a reproduzir o caráter eurocêntrico. O conhecimento moderno possibilita a criação dos modelos de dominação colonial. Essa categoria conceitual mostra a importância de pensar o saber enquanto uma especificação das formas de controle do conhecimento. Muitos dos saberes construídos foram associados à geopolítica global. Por fim, o saber tem uma visão sistêmica que reforça a colonialidade do poder. A colonialidade, no que se refere ao projeto educativo, está diretamente ligada ao eurocentrismo. O currículo escolar fica comprometido, sendo que a formação dos educandos se baseia sempre no eurocentrismo. A ideia de um único ensino fica legítimo, sem que haja questionamentos nem mesmo uma visão mais elaborada de como as culturas e postura dos subalternizados foram valorativas mesmo diante da sua exclusão. Desse modo, a perpetuação da dominação eurocêntrica é constante e eficiente e se vincula como sistema educativo nacional.

Outro ponto que incide o nosso trabalho é a visão excludente das pessoas menos favorecidas e a que ponto elas desconstroem seus sentimentos de inferioridade frente ao colonialismo. Nessa perspectiva, é importante salientar que o negro de hoje é visto em um grande dilema, ou seja, o desafio de saber se o negro superou o sentimento de inferioridade que se construiu ao longo desse processo histórico marcado pelo colonialismo. Como bem apresenta Fanon (2008, p. 194): “no negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. A existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente são dilemas constantes, assim, é preciso romper com essa ideologia.

Frantz Fanon (2003) denomina como o sonho de inversão de papéis, pois há uma troca de olhares entre o nativo e o colonizado. Quando os dois olhares se encontram, o colono vê e se conscientiza com amargura e sempre na defensiva que os colonizados querem tomar seu lugar.

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. O colonizador não somente se define como uma sociedade sem valores [...]. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca,

elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p. 35).

E isso é verdade, pois não há um nativo se quer que não pense pelo menos uma vez por dia em ocupar o lugar do colonizador, ou melhor, expressar a sua força intelectual e postural frente ao sistema que lhes exclui, pois é sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado, assim, a fantasia do nativo é precisamente ocupar o lugar do seu senhor. O colonizado é induzido a acreditar que sua cultura é ruim e busca no colonizador a imagem perfeita para imitar, e essa é uma afirmação muito incisiva de Fanon, mas que se torna um ponto-chave para pensarmos em nosso trabalho em termos de superioridade e inferioridade. Que acontece quando o outro não se aceita como é, e busca espelhar-se no colonizador, como forma também de ser aceito por quem não reconhece a sua cultura e os seus valores, esse espelhamento por vezes acontece de forma inconsciente, sendo transformado a partir da tomada de consciência.

Nesse contexto, Da Silva Neto (2020) sugere que para um “giro decolonial” no processo de descolonização epistêmica das ciências sociais e humanas, é imprescindível que tenhamos percepção dos aspectos que se diferenciam dos estudos pós-coloniais. Sobretudo pensar em como a “inflexão decolonial” está presente no Coletivo Modernidade/Colonialidade. Fica evidente primeiro a necessidade de diferenciar colonialidade e colonialismo, dentro dessa lógica, saber como as experiências históricas estão colocadas em evidências. Outra questão é entender que o pensamento decolonial se distingue das teorias pós-coloniais, nesse sentido, temos como pressupostos questões que estão inseridas na genealogia do pós-estruturalismo francês, que fica relacionado “mais que na vasta história do pensamento planetário decolonial”. (Da Silva Neto, 2020, p. 52).

Outra questão que podemos pensar é sobre a colonialidade do gênero, bem como da sexualidade, pois o estudo decolonial ainda tem poucos trabalhos que se referem a essas questões. A teoria feminista latino-americana, por exemplo, enfatiza como a colonialidade se sobrepõe à questão de gênero. Essas categorias buscam pontos de reflexões que tendem a caminhar com as tendências pós-coloniais, assim, é possível compreender como a miscigenação enquanto ideologia nacionalista é homogeneizadora. Com base nessa ideologia, que neutraliza o poder da minoria, existe uma lógica heteronormativa que impulsiona os homens respaldados nesses conceitos, os quais continuam a se apropriar de modelos hegemônicos que disseminam a violência contra as mulheres.

As políticas voltadas a essas questões são cada vez mais complexas e de difíceis definições, sua caracterização mostra que o momento político é emaranhado em meio a discursos e visões distorcidas da realidade. Existe um momento muito delicado para a definição do sistema capitalista e ao mesmo tempo da própria civilização ocidental (LANDER, 2005) e a crise da colonialidade do poder (QUIJANO, 2008). Nesse entendimento, os autores mostram que devemos ter uma preocupação constante desse modelo ultrapassado. As rupturas na resolução social e nos modelos de poder tendem a uma categoria dessa ocupação dos governos “progressistas” sul-americanos. Esses, muitas vezes, querem movimentos e mudanças de cima, embora afirmem se distanciar do neoliberalismo, que conduz a um nacionalismo.

Para alguns movimentos indígenas e afrodescendentes, comunidades e intelectuais, é o momento de surgir uma nova política em que as pautas estejam diretamente ligadas à criação de ações que beneficiem o bem comum. A caracterização é o momento simultâneo de avanço e recuo, momento ainda concebido em um processo da atual situação que atribui a lutas de longa duração.

Nesse cenário, Lugones (2008) elabora sua crítica a uma limitação de gênero e da própria organização social ao discutir sobre a ideia de Quijano (2002), em especial, a questão de gênero como uma categoria também construída pela colonização. Segundo a autora, os povos colonizados estavam enquadrados de modo diferente, esse binarismo homem e mulher antes do processo de colonização não tinha muito significado, como era construído no mundo ocidental.

Isto posto, o mundo colonial traz construções muito bem definidas que atingem as identidades de gênero, que são compreendidas com base nos aspectos existentes de acordo com as suas culturas. Em conformidade com o trecho acima, e com a ideia da autora, fica evidente que as normas e os padrões formais-ideais de comportamento sexual dos gêneros e, à vista disso, os padrões de organização familiar dos “europeus” foram fundados sobre uma classificação “racial” (LUGONES, 2008). A liberdade dos homens e a fidelidade e submissão das mulheres estiveram presentes por muitos séculos na cultura europeia e, conseqüentemente, nas colônias dos impérios europeus.

Para Marañón (2013), é necessário desenvolvermos uma busca mais cuidadosa que assegure os desafios para os equilíbrios sociais e a reciprocidade simétrica como eixo das relações sociais. Outra tendência que está estabelecida é o trabalho como atividade que não

está diretamente ligada à vida, em especial, o trabalho espiritual, para um contentamento das necessidades e para a reprodução da vida e dos seus diversos aspectos.

Para esses autores, portanto, o modo como foi construída a colonização da América fez com que os sujeitos se aniquilassem diante da cultura e da civilização europeia. As marcas são profundas e refletem nas estruturas sociais e também no psicológico dos indivíduos colonizados. O poder colonizador também é reflexo destrutivo no conhecimento, principalmente, dos países latino-americanos.

Por fim, os autores citados, com suas diversas reflexões, buscam desconstruir com suas pesquisas documentais, os conceitos que foram (re) elaborados. Conceitos e pensamentos que estão vinculados desde uma visão descolonial. A supremacia do eurocentrismo, vinculada à ideia de dominação tornou-se um grande problema para os povos da América Latina.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o povo precisa de mecanismos que reinventem o nosso sistema, como a valorização da nossa diversidade, o aumento das políticas públicas, que proporcionam menos desigualdades. A educação é a grande ferramenta para que haja a desconstrução de valores eurocêntricos.

O ensino de história é um grande instrumento para a desconstrução da inferioridade dos povos africanos e indígenas, já o ensino descolonial completa a valorização dos povos que foram excluídos da sua própria cultura e da sua civilização. Essa mudança de paradigma implica também na construção de um embasamento epistemológico que seja diferente da atual conjuntura. Consideramos que a Lei n.º 10.639/03 é uma maneira de criar novas perspectivas no currículo e desconstruir muitas ideias que estão submersas no currículo tradicional, já que o contexto educacional brasileiro é muito particularizado e apresenta alguns confrontos e transações epistêmicas, evidenciando o pensamento crítico de forma elaborada. Nesse contexto, em consonância com o pensamento crítico decolonial fundamentado por (Mignolo, 2007), podemos afirmar que essa legislação aceita a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. É interessante pensar em termos de desconstruir os currículos propostos pela nova legislação, criar novos espaços epistemológicos e debates interculturais, sobretudo, uma pedagogia que atenda à realidade.

Consideramos que os referenciais presentes na construção deste trabalho possibilitam a abertura a uma crítica social vinculada à visão descolonial. Expomos a colonialidade como um grande instrumento de modificações em uma sociedade, ao mesmo tempo em que

tratamos da colonialidade de forma que contemplasse o objetivo e a proposta desta dissertação. Também abordamos como a questão indígena está presente nas práticas sociais e no sistema educacional e quais valores formam possibilidades de avanço dessa sociedade marginalizada.

Em relação à visão “indígena”, os estudos sobre esse tema tendem a contribuir com elementos conceituais. Esses conjuntos de termos ressaltados pelos autores citados permitem entender questões como diferenciar “cultura superior e inferior” – colonialismo e colonialidade. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa estabelecer critérios de racionalidade no conjunto das relações sociais. Tornam-se evidentes as bases conceituais tendo como pressupostos o território como espaço material e simbólico.

4.2. EDUCAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS: CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A problemática e os desafios enfrentados pelos povos originários no Brasil têm início com a invasão dos seus territórios pelos colonizadores portugueses, tornando-se donos de suas terras, o que significou uma desestruturação e imposição de novas formas de organização e modos de viver desses povos, em que o massacre da cultura e dos rebeldes que se impuseram às novas normas foi evidente, e isso culminou no extermínio de centenas de povos com seus costumes, saberes e as línguas maternas que ficaram perdidas com as novas formas de organização e colonização, em nome da civilização. E, desse modo, mudaram também a sua identidade, definida em cada grupo, e unificaram todos com apenas um nome, como destaca Guarany (2019), foi uma forma de retirar a identidade de cada cultura que aqui residia e os denominaram de índio, assim, ‘os Tupinambás, os Guaranis, os Pataxós’ não mais existiram, suprimiram todas as etnias. Dessa forma, havia uma intenção muito clara dos que aqui chegaram para colonizar (KAYAPÓ; BRITO, 2014). Isso ficou marcado na história do Brasil e de cada povo que compõe o início da nossa história, e é muito bem retratado no poema de Marcia Kambeba.

Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque
 Esse nome nunca me pertenceu
 Nem como apelido quero levar
 Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
 Colombo em meu solo desembarcou
 E no desejo de às Índias chegar
 Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
 Uma bala em meu peito transpassou
 Meu grito na mata ecoou
 Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
 Caravela aportou bem ali
 Eu vi “homem branco” subir
 Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
 Com a cruz e a espada na mão
 Nos seus olhos, uma missão
 Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
 Sou Kambeba, sou Tembé
 Sou kokama, sou Sataré
 Sou Guarani, sou Arawaté
 Sou tikuna, sou Suruí
 Sou Tupinambá, sou Pataxó
 Sou Terena, sou Tukano
 Resisto com raça e fé.

(Márcia Wayna Kambeba)

Como relata Kambeba (2021), houve uma tentativa de descaracterizar os povos originários em nome da colonização. E, desse modo, criou-se o índio, mito de um povo que vive nu e na floresta, onde percebemos a montagem de um sistema colonial, que separa e exclui as culturas diferentes. Ou se oprime e extermina aquele que não adéqua ou aceita viver uma cultura imposta e europeizada, foi isso que aconteceu com os povos originários, foram exterminados em sua maioria, sendo esquecidos seus conhecimentos e costumes. Esse extermínio e a tentativa de descaracterizar a cultura dos povos originários no Brasil vêm

sendo questionados, ao mesmo tempo em que há uma grande busca no resgate dos direitos e cidadania desses povos, como também entender e desmistificar todo esse processo colonizador, a entender o porquê das suas raízes, para que assim possa ser transformado o entendimento de uma cultura única, que na verdade é múltipla e diversa em sua língua, costumes e fé (KAYAPÓ; BRITO, 2014). Nesse contexto, Guarani faz a seguinte colocação:

Índio — Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só — índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso. (GUARANI, 2006, p. 151).

Nesse sentido, percebemos que o papel principal desse complexo conceito foi diminuir a diversidade indígena existente, limitando a um único povo, modo de ser e costumes, sendo que cada etnia tem sua riqueza de saberes. Os indígenas ainda passaram a ser estereotipados como selvagens, originários das matas e preguiçosos, como muitos preferem definir. Ao tratar dessa temática, reconhece-se a diversidade indígena, com sua autonomia, seus direitos e a superação do preconceito (KAYAPÓ; BRITO, 2014).

A história dominante, engendrada e ensinada, é fruto de um pensamento reinante, no qual predomina uma visão colonizadora em detrimento de interesses dos grupos que dominam e camuflam a história e a memória dos colonizados (KAYAPÓ; BRITO, 2014).

Os povos indígenas estão por todo o território brasileiro, apresentando uma significativa população. Os resultados do Censo do IBGE 2010 apontam que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas e que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas. Sugere a pesquisa que há “tendência à crescente afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo” (IBGE, 2010, p. 8).

O estado de Roraima, que está localizado na fronteira norte do Brasil, tem seu espaço territorial organizado desde o século XVIII por meio de colonizadores holandeses e espanhóis, que, por sua vez, estabeleceram relações nos moldes do pensamento europeu, que influenciou a cultura dos indígenas antes mesmo da chegada oficial dos ingleses e portugueses (REPETTO, 2008).

Com 32 terras indígenas, Roraima tem 46% de seu território habitado por 10 grupos étnicos, entre Macuxis, Ingaricó, Patamona⁵, Wapixana, Yecuana, Ianomâmis, Saporá, Wai-Wai, Wamiri- Atroari e Taurepang (ISA, 2016).

Nesse contexto, surgem diversas reivindicações, inclusive, no âmbito educacional, culminando com a conquista de um Instituto de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima – UFRR, o Insikiran. Com o intuito de ofertar formação profissional dentro dos princípios da educação escolar indígena, ou seja, diferenciada, específica e intercultural, o respectivo instituto oferece três cursos em nível de graduação para indígenas: Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (UFRR, 2008).

4.2.1 Educação Indígena

A educação escolar indígena vem de uma trajetória muito longa, desde os primórdios da colonização, imposta pelo colonizador e seus princípios colonizadores, sem levar em consideração os costumes e bem viver já existentes entre os povos indígenas. Não obstante, esses povos foram coerentes com seus costumes e firmaram correntes de resistência para manterem vivas a essência da educação já vivenciada em suas comunidades e as suas tradições, como forma de valorar sua cultura e seus hábitos de preservação desse bem viver. Os povos indígenas foram invadidos pela instituição escolar, gestada pela modernidade e fragmentada no conhecimento, inicialmente como portadora de formação e orientação cristã e depois seguida como portadora de uma identidade nacional e direitos comuns a todos os cidadãos. Essas escolas atualmente têm como domínio principal a escrita e o ensino da língua portuguesa, mas levam em consideração a língua originária e a vivência dos rituais e costumes.

A educação formal começou segregada a escolas residenciais de missões cristãs, que tiveram como objetivo converter os povos indígenas à força da "barbárie à civilização" (WALKER, 2016, p. 20), para obterem uma "chance do homem branco na vida" (JUNEAU, 2001, p. 21). Apesar de desconsiderar os conhecimentos desses povos e impor uma educação

5 Ingaricó/Patamona: "Todos assumem a mesma organização sociocultural e religiosa, embora cada subgrupo defenda seus respectivos dialetos e especificidades inerentes à 'acomodação' deles no contexto do país onde vivem". (CRUZ, 2008, p. 3).

negando suas tradições, do lado positivo, missionários ajudaram os povos indígenas, cuja interação era oral, para desenvolverem a escrita nas respectivas línguas.

As escolas formais representam um sistema educacional com o objetivo de ajudar na socialização, aprendendo a língua, as habilidades e os valores necessários para se tornarem membros produtivos da sociedade. Com as sociedades indígenas não era diferente, os povos das primeiras nações, os grupos com a língua tupi (Tamoio, Guarani, Tupiniquim, Tabajara etc.) tinham tradições, histórias e sistemas de ensino que refletiam sua experiência e dirigiam suas vidas (DUTRA; RÉ, 2020).

E a ideia de que os povos indígenas precisavam ser cristianizados e civilizados veio dos (pre) conceitos dos europeus e de sua relutância em apreciar os processos de ensino complexos, em grande parte não escritos, dentro das comunidades indígenas. Os sistemas de educação serviam ao mesmo propósito dos sistemas de educação de hoje, era o meio pelo qual os valores, crenças, costumes, estilo de vida e o conhecimento e habilidades acumulados dos povos eram passados de geração em geração (DUTRA; RÉ, 2020).

A educação também era o meio pelo qual os indivíduos se preparavam para assumir tarefas e papéis específicos na família e na comunidade, pois a educação tradicional era baseada nesses pilares fundamentais. A educação estava firmemente alicerçada no senso de espiritualidade e respondia às demandas práticas da vida cotidiana em um território tradicional definido, embora houvesse alguma especialização da instrução por indivíduos específicos, a tarefa da educação era realizada por muitas pessoas: os pais, os mais velhos e toda a família contribuía com seu conhecimento (DE ALMEIDA, 2021).

Portanto, nas sociedades indígenas tradicionais, as crianças aprendiam com o auxílio de histórias e exemplos sobre as línguas e valores de seu povo e as habilidades práticas necessárias para a vida diária, como pesca e caça. Os pais e outros membros da família eram modelos de comportamento adulto, e as crianças observavam e imitavam o que viam (FERRAZ, 2020). Os mais velhos compartilhavam histórias para instruir os jovens, ou para alertá-los contra ações prejudiciais, e infundiram sua linguagem emergente com camadas de significado e referências extraídas de sua história e experiência.

A linguagem era o tecido conectivo entre o passado e o presente, entre a experiência e o significado. Essas lições de vida permitiram que as crianças encontrassem maneiras de interagir com o meio ambiente e se desenvolverem intelectual, moral e espiritualmente. Era

um sistema adequado ao estilo de vida indígena, um que funcionou por muitas gerações (FERRAZ, 2020).

Vários autores retratam a Educação Indígena no Brasil (FERRAZ [2020]; BERGAMASCHI E MEDEIROS [2010]; DE ALMEIRA [2021]). Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, essencialmente, a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do gentio.

Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 15) afirma que:

Mas, "para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa nova, a polícia incessante da conduta civil dos índios", assevera Viveiros de Castro. Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola que teve por alvo principal o "culumim" e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei.

Logo, a assimilação e a opressão por meio da educação foram partes inseparáveis da colonização de povos indígenas por grupos externos com mais poder militar. A educação resultou na diminuição das culturas e estruturas indígenas e desempoderamento dos povos indígenas (FERRAZ, 2020). Esses processos deixaram na comunidade indígena laços em todo o mundo economicamente fracos, com estruturas tradicionais amplamente destruídas e conhecimento e sistemas de valores, linguagens e identidades significativamente erodidas (NUNES, 2020).

Nas últimas décadas, os movimentos indígenas têm lutado pelo reconhecimento dos seus direitos e reclamação de instituições públicas, espaços e discursos, para reverter a tendência de destruição em direção ao desenvolvimento sustentável. Os processos educativos têm sido vistos como uma arena primária para efetuar tal mudança (DE ALMEIDA, 2021).

Assim sendo, as escolas indígenas são consideradas um espaço de múltiplo conhecimento, por estar em diálogo com os costumes e realidades diversificadas de cada povo. Para Tassinari (2001, p. 44-70), esse é também um ambiente de fronteira, ou seja, um “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos [...]”, um local de encanto e encontro, de diálogo e interação, “onde as diferenças interétnicas afloram e adquirem novas formas e novas técnicas e conhecimentos de diferentes tradições podem ser trocados e tocados”, como também ampliados.

4.2.2 Documentos norteadores da Educação Indígena no Brasil

É fato que a Constituição de 1988 permitiu aos índios do Brasil que continuassem sendo índios, isto é, que os povos pudessem manter suas tradições, línguas, culturas, costumes, etc. (GRUPIONI, et. al., 2020). Após a Constituição, as leis que dizem respeito à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, abordam sobre as diretrizes relacionadas à educação dos povos indígenas, valorizando seus conhecimentos de décadas, seus saberes e a própria formação das tribos/comunidades locais.

A Constituição Federal Brasileira (1988) determina que a educação é um direito de todos e que o Estado e a família têm o dever de oferecê-la. Constituída como um direito humano e social, a educação tem por objetivos o desenvolvimento pleno das pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e garantir sua qualificação para o trabalho. Para atender a tais objetivos, a Constituição especifica que a educação será ministrada em igualdade de condições de acesso e permanência na escola; sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o pensamento, a arte e o conhecimento, e sobre uma variedade de ideias e conceitos pedagógicos, em todos os níveis, etapas e modalidades (NUNES; CHAVES, 2021).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse contexto constitucional, pautou-se a educação para os indígenas, sem representar uma educação indígena, visto que, de início, excluiu os costumes e tradições vivenciados por esses povos e elencou todo um processo educativo colonial com a finalidade de integração do índio à cultura da modernidade, mesmo que isso significasse excluir seus valores e impor os valores de quem estava no poder. Para compreender esse processo de evolução e desenvolvimento é preciso acompanhar e compreender a legislação implementada e desenvolvida nesse processo de integração. Dessa forma, Azevedo (1996, p. 56) destaca:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do

caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.

Pois são eles, a legislação e os documentos norteadores que orientam toda a projeção e desenvolvimento do processo escolar a ser definido e aplicado no país, apontando todas as normas a serem seguidas, no que diz respeito à igualdade de direitos e suas reivindicações. É nesse contexto, que as diretrizes da Constituição, mais tarde, por meio da publicação do decreto n.º 26/91, retirou a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em conduzir processos da educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações e sua execução aos Estados e Municípios. A publicação da Portaria Interministerial n.º 559/91 e das Portarias MEC n.º 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios, apontando, ainda, uma mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001, de 19 de Dezembro de 1973), e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção (POJO et. al., 2008).

É importante ressaltar que o estabelecimento dos princípios e metas da educação brasileira pela Constituição Federal de 1988 motivou a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, com o objetivo principal de definir as responsabilidades específicas de cada um dos entes federados – a União Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização de seus respectivos sistemas de ensino (NUNES; CHAVES, 2021).

Ressaltando a necessidade de consolidar a colaboração entre os entes federados para garantir que os preceitos constitucionais sejam integralmente cumpridos, a LDBEN determina a organização da educação escolar em 2 níveis de ensino: Ensino Fundamental – composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e Ensino Superior; e pelas modalidades de Educação Especial, Educação Rural, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (FERREIRA, 2021).

Assim, a consolidação dessas modalidades mostra o objetivo da universalização da educação básica no país, com o intuito de romper a lacuna na escolaridade média da população brasileira entre os grupos de negros, não negro e indígenas. Para preencher essa lacuna, o Plano Nacional de Educação reforça a necessidade de implementação da Lei n.º

10.639 / 03, alterada pela Lei n.º 11.645/08, que prevê a inclusão obrigatória no currículo oficial do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, todas as escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio, como parte do currículo escolar (FERNANDES, 2021).

A Constituição Federal de 1988 promoveu conquistas significativas em relação aos direitos dos povos indígenas. O capítulo “Povos indígenas” reconhece sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originais sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Ademais, no capítulo sobre “Educação”, o texto constitucional determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em português, sendo também garantido às comunidades indígenas o uso da língua materna e seus próprios processos de aprendizagem” (FERNANDES, 2021).

No entanto, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, não deixou de atribuir à União, e seus interlocutores colonialistas, o poder de ditar as decisões e organizações das linhas gerais da educação brasileira. Apesar de trazer grandes avanços como a gratuidade do ensino em todos os seus níveis como dever do Estado, e fornecer uma educação que vise à formação indispensável para o exercício da cidadania, esta nem sempre foi eficiente o suficiente para atender e oferecer direitos de igualdade para todos, desde a sua criação.

A LDBEN teve um longo percurso desde a sua implantação, passando por muitas discussões até a sua primeira homologação, em 1961, que normatizou o sistema de ensino brasileiro, sendo logo depois criada uma segunda versão da mencionada lei, durante o regime da Ditadura Militar, em 1971. E, nesse sentido, segundo a afirmação de Jacomeli (2010, p. 77), “[...] os discursos em torno da referida Lei 5.692/71, que substituiu praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela Lei primeira [...], a 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um ‘novo’ momento social”.

Destarte, a LDBEN de 1971 foi recebida e concebida como grande ato de inovação da educação brasileira, mesmo em pleno período de regime militar. E aqui nos cabe refletir como foi pensado e implantado esse projeto, que, com certeza, era visto de uma forma que iria alavancar o desenvolvimento do Brasil, nos planos de um regime que pouco escutou os educadores da época, e pouco tinha interesse em uma mudança no contexto da realidade. E isso nos leva a questionar: onde estavam os educadores do período? Segundo Jacomeli (2010), por mais incrível e contraditório que pareça, “a maioria dos educadores apoiavam as

novas mudanças”. Cabe-nos questionar em que sentido era passada essa informação, sendo que no período da ditadura a falta de liberdade e a repressão eram muito fortes. E também a realidade da educação era outra, totalmente diferente do que estava sendo mostrado. Como nos relata o referido autor:

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico. (JACOMELI, 2010, p. 77).

Percebemos aqui, que o ideal proposto, além de manter um ensino tecnicista a favor do Estado e dos detentores do poder, visava a uma mão de obra qualificada, e tinha o interesse em manter uma educação colonialista, agindo com ações imperceptíveis, para manter o poder e a ordem com os padrões coloniais. Esse contexto ideário proposto permaneceu até a homologação nova da Lei n.º 9.394/96, que traz na redação do seu Art. 3º um dos princípios no inciso “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2018). Como também a gratuidade do ensino para todos, visto que a educação, como afirma Cury (2002, p. 20) “é um direito social fundante da cidadania”.

Observamos que a LDB propõe um caráter inovador, porém, se mostra ainda insuficiente em responder às necessidades do sistema educacional brasileiro, na visão de promover melhorias na qualidade de ensino no país, mostrando sua ineficácia na regulamentação e nos avanços propostos para a educação nacional, como também várias lacunas na sua redação, ao não reconhecer a obrigatoriedade do ensino da História e tradições culturais do país, numa forma de esmaecer a história e a cultura de um povo.

Entretanto, sabemos que a lei em si não garante sua aplicabilidade pelo fato da sua existência e, por isso, será necessário construir estratégias para o cumprimento desta, pois ela sozinha não garante o direito, mas serve de base para sua efetivação. Com esse contexto, foram mais de dez anos para que de fato essas lacunas fossem preenchidas. Mesmo com todo esse caráter inovador, a LDB traz raízes e formas da cultura colonizadora, como meio de manter as histórias e as ideias colonialistas dominantes. De forma planejada e muito disfarçada, a referida lei não representou e nem tratou de colocar na sua redação e no currículo educacional o reconhecimento da cultura afro e indígena, sendo corrigida por meio da Lei n.º 11.645/08. Essa alteração representou um grande avanço e foi esforço de muitas lutas, reconheceu a necessidade de uma educação a partir da diversidade étnico cultural e racial. E também o pluralismo cultural.

Podemos refletir que uma lei tão importante para a população e para a educação brasileira, após tantos anos de elaboração e mudanças, ainda tenha sido pensada e realizada sem a participação e o reconhecimento das culturas que estão nas raízes da nossa história, que é o caso das culturas afro e indígena, e tenha demorado tanto tempo para se acrescentar o ensino dessas culturas no seu currículo. O poder colonizador dominante tem interesses em manter invisibilizados os que eles consideram subalternos, e também mostrar a sua versão única da história, enquanto mantêm esquecidas as origens de um povo, e invisibilizam sua história, a versão do colonizador prevalece.

Como reflete Adichie (2019), o poder possui a habilidade de fazer com que a história de uma pessoa seja definitiva, além de contar uma versão única, e esse foi o perigo que os colonizadores não quiseram correr. Nada melhor do que manter silenciadas as raízes históricas de um povo, para então enfraquecer seu poder. Como promover cidadãos intelectuais, conscientes e autônomos, capazes de refletirem sobre suas possibilidades e condições sociais, e conseguir enxergar as entrelinhas da matriz colonial, se isso enfraquece o sistema vigente? É claro que manter o retrocesso escolar será mais lucrativo para o sistema. Embora a LDB seja considerada um avanço por normatizar o sistema escolar no Brasil, ela também representa tropeços, porque não visa destituir os padrões coloniais dominantes, mas os mantêm vivos com muita força, de forma amena e suave para seguir despercebidamente com conceitos e preconceitos de um ideal dominante, impedindo a escola de avançar vários degraus. E mesmo ampliando o acesso à rede escolar, como modo de diminuir a “exclusão”, esse processo se revelou de outro modo, pois criar o acesso sem ampliar as condições para permanência e sucesso do desenvolvimento escolar continuará a manter uma escola exclusiva, sem ser acessível e inclusiva para todos, como nos revela Oliveira (2007, p. 671): “Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, [...] mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono”.

Na atual realidade, os alunos em sua maioria, até conseguem concluir as etapas de ensino, mas a defasagem de aprendizagem é recorrente. Precisamos de políticas públicas de qualidade, em que se tenha uma educação de qualidade, como também se valorize os seus profissionais, e que promovam condições de permanência e sucesso no desenvolvimento escolar de todos, a fim de oferecer uma educação voltada para a cidadania e para uma

formação crítica e descolonial, capaz de romper com as estruturas que mantêm o poder colonial.

4.2.3 BNCC seu processo de implementação e a lacuna deixada sobre a educação indígena

No Brasil, as dificuldades que um professor enfrenta para estar em sala de aula são imensuráveis, pois, muitas vezes, faltam recursos, preparação adequada, entre outras barreiras. É fato que muito mais que apenas definir conteúdos, os professores e gestores da educação carregam desafios ao longo dos anos, como o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, valores e atitudes para com os seus alunos, proporcionando-lhes um desenvolvimento adequado para a sociedade em geral. Nesse contexto de desafios educacionais, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento norteador para essa gestão no Brasil, um guia com o objetivo de balizar a educação básica e estabelecer patamares de aprendizagem e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todos os brasileiros (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

No entanto, esse documento norteador das diretrizes educacionais no Brasil, implementando uma ambiciosa reforma curricular nacional, começou o seu processo deixando grandes lacunas e questionamentos. Apesar de se propor a trabalhar as competências alinhadas às habilidades, esse processo de estruturação acabou sendo de certa forma, exclusivo e deixou de fora grupos que sofrem grandes vulnerabilidades no processo educativo, ficando uma grande lacuna na BNCC, ela sequer olha para Educação Indígena, e não se ouve comentários do Ministério da Educação sobre eventuais discussões ou implementações, ou seja, ela passa a ser desconsiderada. Além de dialogar com os documentos anteriores, a BNCC passa a ser uma referência a ser seguida de forma obrigatória e sobreposta às outras leis em vigência, como destaca suas normativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (MEC/BNCC, 2017, p. 9).

Portanto, o documento é embasado pelas leis citadas acima, que já regiam a educação brasileira. Antes serviam de orientação, agora ele aparece como normativo e obrigatório, que estabelece competências e habilidades fundamentais para as etapas de ensino, como forma de diminuir as desigualdades sociais no processo de ensino aprendizagem, forma essa que continua apenas no papel, visto que deixou lacunas desde a sua formulação, entrelaçada em um ambiente de grandes disputas, como descreve Aguiar (2018, p. 734):

Que esse processo de formulação da BNCC [...] foi objeto de disputas de concepções e de procedimentos, nas instâncias internas, influenciadas, sobretudo, por atores externos ao governo. E as três versões apresentadas, formalmente, ao Conselho Nacional de Educação, pelo MEC, retratam [...] o resultado dos embates entre vários atores na condução do processo de elaboração do documento, [...] e as ressonâncias das mudanças do quadro político nacional no campo educacional.

Nesse contexto de desafios e disputas, esse projeto foi construído e não contemplou o desejo dos protagonistas da educação, apenas colocou rupturas nos demais documentos publicados anteriormente em nível nacional, enquanto em outros momentos se buscava um processo de ensino a partir da realidade histórica e contextualizada, com esse documento o foco passou a ser o que os alunos têm que aprender em cada etapa escolar, eles devem conseguir desenvolver habilidades e competências propostas.

Em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria n.º 1.570, o Ministério da Educação sancionou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um amplo conjunto de objetivos de aprendizagem, competências e habilidades – para a primeira infância e o ensino fundamental e médio (NAZARENO, 2017). Um ano depois, sai a versão completa, um documento de 600 páginas, incluindo o Ensino Médio, no qual foi sancionado pelo quarto Ministro da Educação para assumir o cargo desde que a primeira versão do BNCC foi tornada pública em 2015. “Ela vem para apontar caminhos, propostas curriculares a serem construídas por cada escola, considerando os direitos de aprendizagem de cada aluno” (DCRR, 2019, p. 15).

A teoria da mudança por trás da BNCC é que o alinhamento de todas as outras políticas educacionais, como currículos locais, treinamento de professores, materiais de sala de aula e avaliações dos alunos, promoverá maior integração, sinergias e intercâmbios entre cidades e estados e levará a melhores resultados para as crianças. Com um norte comum e claramente definido pela BNCC, os estados desenvolveriam seus currículos em parceria com suas próprias cidades, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal forneceria livros didáticos alinhados à BNCC, os programas de formação de professores

teriam que incorporar a BNCC em seus currículos e o Ministério da Educação alinharia sua avaliação externa nacional do aproveitamento dos alunos com as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

A ideia de haver diretrizes curriculares nacionais não é recente. A Constituição de 1988 determinou o estabelecimento de “conteúdos mínimos” para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988). A Lei Nacional de Educação de 1996 determina que a educação básica deve ter uma “base comum nacional”. Foi durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, que o MEC introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, para o Ensino Fundamental (que atualmente corresponde do primeiro ao quinto ano), em 1998 para o Ensino Fundamental II (quinta à oitava série) e em 2000, para o Ensino Médio (da primeira à terceira série), cobrindo todos os assuntos, como um documento norteador para a educação nacional.

Foi um empreendimento muito ambicioso com 10 volumes produzidos para o primário, outros 10 para o secundário inferior e 4 volumes para o secundário superior. Os PCNs são amplamente considerados como materiais de alta qualidade, desenvolvidos por uma equipe de educadores respeitados. Porém, apesar da construção cuidadosa dos PCNs, o Ministério Federal não foi muito além de garantir que as escolas tivessem cópias físicas da publicação. Os PCNs nunca foram publicados como norma, os sistemas escolares podem incorporá-los em seu currículo voluntariamente ou ignorá-los com a mesma facilidade. No entanto, a construção e existência dos PCNs lançaram as bases para o advento da BNCC (PEREIRA; RODRIGUES, 2018).

Nosso olhar para a BNCC se volta, essencialmente, para o tratamento dado para a questão da temática indígena, interesse justificado pela vigência da Lei n.º 11.645/08, que alterou o Artigo 26. A da LDBEN, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena ao longo do processo de escolarização de nível básico.

Se o currículo proposto no Brasil não contribui significativamente para preencher a lacuna de desempenho para estudantes indígenas ou procura reconhecer a centralidade dos conhecimentos e histórias indígenas e culturas no conteúdo central e no espírito do currículo, então é difícil imaginar qualquer benefício adicional para estudantes indígenas e, na verdade, não indígenas, do que o que é oferecido atualmente em cada estado.

Para pais indígenas e membros da comunidade, a consulta de base é a pedra angular da tomada de decisão, então esse processo alienou aqueles que já lutavam para serem ouvidos

por sistemas em grande parte sem resposta. A falta de inclusão de qualquer forma significativa antes da apresentação das datas, apesar da retórica de "diversidade" nos documentos, resultou em profundas suspeitas sobre os processos e seus produtos (PEREIRA; RORIGUES, 2018).

Qualquer menção ao currículo é uma chamada para uma inclusão mais profunda das histórias indígenas e culturas. A introdução de um Currículo Nacional não foi identificada como uma contribuição para soluções, e pelos processos empregados e os produtos criados, essa posição aparece bem fundada. Mais recentemente, as tentativas de incluir vozes indígenas não foram bem-vindas. Para ser um currículo verdadeiramente inclusivo, que envolva pontos de vista indígenas e expanda a compreensão e a aceitação da diversidade, que seja desenvolvido após o trabalho de base e, de fato, a decisão de ter um currículo nacional desenvolvido para esse fim (PEREIRA; DE SOUZA, 2021).

O MEC fez um Censo Escolar Indígena em 1999, que foi o primeiro e único levantamento estatístico abrangendo o território nacional sobre as escolas indígenas, permitindo ao MEC conhecer todas as características dessas escolas e verificar o nível educacional dos alunos e professores. Assim, deu-se início a um panorama nacional da Educação Indígena no Brasil, permitindo ao MEC determinar pontos de melhoria nessas escolas (COELHO, 2021).

Segundo Grupioni (2018), mais tarde, o Censo Escolar de 2005 identificou 2.323 escolas indígenas, em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte. Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,39%) que estaduais (46,66%), com 0,95% de escolas particulares. Há diferenças importantes entre as regiões, que merecem ser evidenciadas: enquanto nas regiões Norte (62,08%) e Centro-Oeste (83,93%) predominam as escolas municipais, nas regiões Nordeste (83,93%), Sudeste (77,55%) e Sul (71,30%) predominam as escolas estaduais.

É possível perceber as diferenças quando relacionadas a cada estado, sendo claramente consolidadas em termos de vinculação municipal ou estadual. Grupioni (2018) ainda relata que nos Estados de Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás, de 80 a 100% das escolas são estadualizadas. Uma situação inversa ocorre nos estados do Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, onde mais de 80% das escolas indígenas estão vinculadas aos municípios.

Seja de maneira formal ou informal, a educação é capaz de catalisar mudanças de longo alcance na sociedade. Porque a sociedade é dinâmica, a educação para qualquer sociedade também deve mudar a fim de atender às necessidades da natureza dinâmica da sociedade (CAVALCANTE, 2008). A incapacidade da educação para atender às necessidades, deixando uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem, também promove o aumento da incidência de mazelas sociais e a exclusão das classes menos favorecidas, principalmente entre os jovens.

A crescente atenção que o conhecimento indígena está recebendo pela academia e pelo desenvolvimento, as instituições ainda não levaram a uma percepção unânime do conceito de conhecimento indígena. Nenhuma das definições é essencialmente contraditória; eles se sobrepõem em muitos aspectos (FERREIRA, 2021).

Já Grupioni (et al., 2020) apresenta definições típicas, sugerindo que: Conhecimento Indígena (CI) é o conhecimento local – conhecimento que é único para uma dada cultura ou sociedade. O contrastam com o sistema de conhecimento internacional gerado pelas universidades, instituições de pesquisa e empresas privadas. É a base para a tomada de decisão em nível local na agricultura, nos cuidados de saúde, na preparação de alimentos, na educação, na gestão de recursos naturais e em uma série de outras atividades em comunidades rurais.

O componente básico do sistema de conhecimento de qualquer país é o conhecimento nativo. Isso engloba as habilidades, experiências e percepções das pessoas, aplicadas para manter ou melhorar seus meios de subsistência. Contribuições significativas para o conhecimento global se originaram dos indígenas. Portanto, o conhecimento indígena é desenvolvido e adaptado continuamente a ambientes que mudam gradualmente, e é passado de geração em geração e intimamente ligado aos valores culturais das pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9.394/1996 e a Lei n.º 11.645/08) propõe uma continuidade à política de neutralidade (apesar de ser considerada um avanço, por normatizar o sistema de ensino no Brasil, a LDB ainda apresenta fragilidades, digamos que essas fragilidades vão aos poucos sendo superadas, quando criam reconhecimento ao que se tinha esquecido) da cultura dos povos negros e originários, já na BNCC, podemos considerar que existe uma invisibilidade aos povos indígenas e negros do Brasil. Diante dessas duas constatações citadas é relevante observarmos a relação de poder sobre o currículo, como seu definidor.

Nesse contexto, podemos destacar a invisibilidade imposta pela BNCC aos povos indígenas e negros do Brasil, sendo por outro lado a LDBEN e a Lei, 11.645/08 legislações vigentes que propõem uma continuidade à política de neutralidade da cultura dos povos negros e originários. É a relação de poder sobre o currículo, como seu definidor, priorizando e definindo o que considera importante para a educação e conhecimento da sociedade.

Entendemos que o currículo é fundamental, por definir o tipo de formação que queremos ofertada nas escolas e, conseqüentemente, as ideologias e sujeitos que queremos construir. É preciso refletir sobre essa articulação curricular, imposta pelo Estado dentro do processo de escolarização. E, como destaca Foucault (2018), o currículo é o poder que está a serviço do Estado, mas que deveria revolucionar a sociedade, sem a intervenção do Estado. Com esse poder, o estado decide qual tipo de proposta ou formação ele quer presente na sociedade (BOMFIM, 2021).

É no currículo que se define quem deve ser reconhecido culturalmente, que cultura e história são importantes para que a sociedade conheça. Atualmente, a BNCC aniquila de forma velada a história e a cultura desses povos nas escolas e, em consequência disso, na sociedade. A atitude de não dar visibilidade aos saberes culturais afros e indígenas não é uma ação neutra, é uma ação política para apagá-los e levá-los ao esquecimento da história do Brasil, pois esse currículo não debate as tradições históricas e nem a construção das escolas quilombolas e indígenas, mesmo regulamentadas. As Escolas quilombolas são regulamentadas por meio da Resolução n.º 08 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de novembro de 2012, na qual se define as diretrizes nacionais para estas. Já as indígenas são regulamentadas por intermédio da Resolução de nº 03, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes para o seu funcionamento (BOMFIM, 2021).

Nesse cenário, o currículo proposto pela BNCC está levando para o esquecimento a história dos povos tradicionais. Esse processo político e ideológico do Estado é usado para fabricar indivíduos aos seus moldes, e transformar cidadãos/as em sujeitos passivos, desse modo, torna-se mais fácil obter o controle. Em diálogo com Corazza (2001), os “olhares” para a escola nunca serão neutros, e estão sempre vinculados às relações de poder, da cultura e da política de identidade e nos fazem questionar: a quem interessa esse rompimento da cultura e história de um povo e a quem favorece? E, por que é preciso apagar a história e a cultura? A cultura é o elo do passado com o presente, e vai sendo transmitida como forma de preservação

dos saberes de um povo e, desse modo, fortalece suas tradições, dando força coletiva na resistência para sobrevivência cultural (BOMFIM, 2021).

Com essas profundas contradições apresentadas, a BNCC traz no seu currículo o discurso apresentado unicamente na disciplina de História, na parte que compõe as habilidades tanto dos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental, destacando o escrito nas habilidades dos anos iniciais, mais especificamente no 5º ano – grupos e povos de forma invisível como “identificação de elementos de diferentes grupos e culturas”. Para os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 8º e 9º anos, insere nas habilidades, de forma disfarçada, somente a discussão sobre a escravidão no Brasil no Período Colonial e a tutela dos grupos indígenas. Desse modo, tentam silenciar a história da cultura afro-brasileira e indígena, sendo dessa forma, um plano de ação em conjunto com o sistema educacional brasileiro e os colonizadores detentores do poder, para apagar tanto a memória histórica como a cultura desses grupos. Não podemos esquecer que “apagar a história”, com certeza “é apagar a memória de um povo”, de um grupo e de uma cultura (BOMFIM, 2021, p. 10). Essa é uma forma camuflada de manipular o saber e o poder, pelo currículo escolar, delimitando os campos de conhecimentos (BOMFIM, 2021).

Essa situação nos leva a questionar, mais uma vez: a quem serve e a favor de quem está esse currículo que invisibiliza a cultura e a história desses povos? Por que é preciso ocultar a história e a cultura das raízes da originalidade brasileira? Esse documento não é só um regulador do ensino, ele tem classe, tem identidade, cor, relações de poder, invisibilidade, e delimita tanto o conhecimento como hierarquiza os saberes (BOMFIM, 2021). Segundo Freire:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista [...] é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. [...] a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2014, p. 28).

Esse modo programado da BNCC, para omitir as raízes originárias do Brasil, mostra um país que quer esconder sua descendência e formação histórica, para valorizar a cultura colonizadora. Esse documento tão importante, que rege as aprendizagens essenciais, tem o propósito de padronizar a educação pública em todas as escolas do Brasil, e foi pensado/elaborado em uma concepção individual. E está escrito no singular porque é pensado e arquitetado no individualismo e não na coletividade, como deveria ter sido para contemplar

as diferenças regionais e as diversidades humanas. A educação brasileira, ao que parece, sempre foi pensada a partir de projetos feitos pela classe dominante, com o intuito de não dar certo para a classe dominada (RIBEIRO, 1986, p. 7).

Na BNCC não é diferente, está claramente definindo como e o que se deve trabalhar, pautando quem tem direito à fala e quem tem direito a se calar dentro da sua delimitação curricular. Assim, o currículo é pensado e determinado pela classe dominante, e efetivado por meio do Estado, com o intuito de se manter no poder e continuar dominando a classe popular. Como relata Freire,

Através dessa manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas [...] tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que seu poder esgotado (FREIRE, 1982, p. 172).

Então, padronizar a educação é, sem sombra de dúvidas, uma das metas da BNCC (2018) para manter sob seu domínio o pensamento. Podemos dizer que a BNCC (2018) é uma forma de poder, e que, em concordância com Bourdieu (1989), podemos chamar esse poder de poder simbólico e subordinado, e esse poder nem sempre é percebido, mas exerce o comando e o controle com a mais perfeita harmonia.

O poder simbólico é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder, só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólica e, em especial o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que eles encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 1989, p. 15).

O poder simbólico não se deixa ver, ele está escondido e agindo nas entrelinhas, é invisível e se manifestam nas mais diferentes linguagens, e está inserido na sociedade em sua completude, causando violência nos direitos sociais e na convivência humana. A BNCC (2018) tem a finalidade de atuar e manipular tanto no individual e, sobretudo, na coletividade, por meio da formação do pensamento, da ideologia, da cultura e das crenças. Essa manipulação visa valorizar a cultura da elite colonial que alimenta o fortalecimento do contínuo processo da colonização. Nesse sentido, é preciso o rompimento da BNCC (2018) com o pensamento do colonizador, o processo descolonizador é necessário para dar lugar de fala aos grupos e aos subordinados, além de espaço para que sejam inseridas e refletidas, entre

os conteúdos didáticos, as lutas e a resistência dos povos indígenas e negros. Tal rompimento precisa ser articulado pela sociedade e movimentos sociais para garantir a execução do direito de que esses saberes dentro das instituições escolares são necessários e urgentes, como forma de reconhecimento e de manterem vivas a tradição e a cultura histórica desses povos que fazem parte da construção da nossa história (BOMFIM, 2021).

Para Bomfim (2021), é preciso demolir as muralhas construídas por meio do processo de colonização para dar origem a um novo pensar cultural, que faz brotar a descolonização do conhecimento imposto pelo colonizador. Sendo necessário esse passo para desmistificar o processo colonizador, que tenta se perpetuar em todos os meios possíveis, inclusive na educação. E essa deve ser a semente propulsora que retira as máscaras e desfaz as mazelas da elite colonizadora. É no romper com esse movimento dominador que todos os grupos minoritários e inferiorizados ganharão vez e lugar de fala, para que tenham seus direitos e suas histórias reconhecidas e respeitadas.

4.3. O ENSINO DA ARTE INDÍGENA

A temática do ensino da arte tem sido objeto de pesquisa no atual contexto e vem ganhando espaço entre os pesquisadores das diversas áreas. Para Barbosa (2016, p. 3):

As artes alargam a possibilidade de Interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. [...] como o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

Fundamentados na perspectiva da autora citada, percebemos a arte como relevante para compreensão dos códigos culturais, para isso, torna-se necessário conhecer e respeitar a diversidade que leva à valorização cultural.

O processo de mediação é fundamental na construção de uma proposta para o ensino de Artes. Assim, de acordo com Martins (2006), no que se refere à mediação realizada por professores de Arte:

A arte é, pois, mais do que uma ilustração para as aulas. Como linguagem, como pensamento expresso por outras linguagens, ela potencializa outros modos de percepção de questões que estão sendo trabalhadas, seja em que área for. É como uma outra via de acesso que faz pensar e não apenas exemplificando ou deixando mais amena a aprendizagem (MARTINS, 2006, p. 48).

Indicando que, no processo de mediação, os professores trabalham com as manifestações artísticas indígenas, buscando contextualizar os processos, procurando, assim, romper com estereótipos. Isso nos remete ao argumento de Barbosa (2018), de que a arte não é só o fazer, mas é o ver, decodificar, contextualizar, ver em relação ao contexto, da sociedade em que você vive, nas suas diversas realidades e culturas.

Desse modo, outro aspecto importante da pesquisa é a cultura indígena. O Referencial Curricular Indígena (RNCEI) propõe a realização de pesquisas e temáticas para melhor trabalhar e desenvolver o contexto da arte e cultura indígena no espaço escolar e, em vista disso, abre-se um leque de opções para trabalhar de acordo com a realidade de cada comunidade, cultura e povo. Entretanto, nas escolas municipais de Boa Vista, as culturas indígenas e afrodescendentes são lembradas nos seus respectivos meses (abril – Dia do Índio; e novembro – Dia da Consciência Negra), porém, entende-se que o foco não deveria ser esse, pois a arte e as discussões sobre os referidos temas avançam mais que as datas comemorativas.

Diante desse cenário, Da Silva Neto (2020, p.39) aponta um novo processo, ou seja, a desconstrução da história contada pelos colonizadores, assim, embasado no discurso de Dussel, afirma que “A história é o marco conceitual em teoria. A história nos obrigaria a transladarmos a outros tempos, a conhecer e familiarizar-nos com as diferenças culturais [...], neste processo de descolonizar-nos com as outras histórias negadas e silenciadas”. Por sua vez, a pesquisa realizada por Baptaglin e Sousa (2019), ao analisarem os desafios indígenas no ambiente escolar urbano, concluem que a escola deve ser plural e contemplar a todos, independentemente de gênero, raça e etnia. É perceptível que várias culturas constroem o ambiente escolar e nesse sentido, os estudantes devem ser percebidos dentro de suas singularidades (BAPTAGLIN; SOUSA, 2019).

É importante lembrarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96, mais conhecida como LDB, que em seu artigo 26-A, orienta os professores das áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras a trabalharem com o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, resgatando as contribuições desses grupos na formação da sociedade nacional. Desse modo, faz-se pertinente a consideração de Baptaglin e Sousa (2019, p. 7), de que “é preciso olhar para a escola não como uma instituição que trabalhe somente o processo de ‘aprender’ [...], mas, como um ambiente plural, e não um lugar que desconsidere a diversidade cultural de seu público”. Por isso, as escolas devem

valorizar a arte regional de cada estado, pois, desse modo, a arte regional e local do povo indígena encontrada no estado de Roraima deve ser algo relevante dentro do conteúdo educativo para o ensino da arte nas escolas e para a conscientização sobre a preservação de nossa memória material.

Acreditamos, desse modo, que as escolas se colocam como o lugar mais propício para o incentivo à curiosidade provedora de conhecimentos sobre tais obras locais de arte indígena e para a discussão sobre a preservação e valorização desses trabalhos. Assim, é na prática que o professor vai desconstruir o processo colonizador que vem perpetuando na educação. A visão de Da Silva Neto (2020) aponta para um viés descolonizador, em que devemos reivindicar uma consciência histórica do repensar, redescobrir, descolonizar do “mito fundante, pensar uma descolonização epistêmica rumo ao diálogo intercultural e intercultural na transmodernidade e redescobrir os saberes que foram e seguem encobertos, para desmascarar a ‘colonialidade do poder, do ser e do saber’” (DA SILVA NETO, 2005, p. 96). Isso nos ajuda na desconstrução de muitas verdades ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade. Portanto, é somente por meio do conhecimento que poderemos ressignificar, redescobrir e nos reinventarmos como profissionais educadores e formadores de opiniões, de forma clara e concisa.

4.3.1 Arte Indígena

A Arte Indígena é negada enquanto arte. As escolas, por exemplo, tendem a privilegiar essa manifestação de arte a partir do olhar ocidental. Às vezes, outras categorias de maior impacto visual são consideradas nos livros didáticos e as artes indígenas pouco são retratadas como arte, desse modo, o olhar colonizador nega a cultura local indígena brasileira e seus objetos ritualísticos, e não considera as demais produções. No entanto, o fazer artístico indígena não recai exclusivamente sobre os ornatos de penas e as máscaras, objetos de uso cotidiano podem apresentar elaboração formal e estética, que transcendem seu desempenho funcional, pois, existe o artístico a ser explorado de forma que as crianças valorizem esse saber. De acordo com Pesavento (2005, p. 41):

[...]. As representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

A experiência estética dos povos indígenas teve uma interpretação cultural que distanciava da realidade, a sua arte é um elemento fundamental na construção de conhecimentos e de valores sociais. Enquanto existir apropriação e imposição de outras culturas aos indígenas, sem valorização e respeito das suas especificidades, das suas riquezas culturais e da sua natureza, a essência da própria arte indígena continuará sendo ignorada e invisibilizada pelo poder colonizador. Deve-se, portanto, buscar e analisar expressões culturais para romper com essa estrutura que tenta negligenciar e invisibilizar a arte, a história e a cultura indígena. Nesse sentido, a valorização estética de um artefato indígena pode não estar contida no próprio objeto, mas se afirmar ao exprimir uma relação própria da sua cultura e das suas vivências.

Nessa perspectiva, observamos o livro didático como veículo generalizante de ideias que negam a identidade e a diversidade étnica/cultural indígena no Brasil. Situação que ainda é muito presente quando a arte não é vista como arte e se distancia dos modelos culturais indígenas.

Nessa concepção, os livros didáticos, até mesmo a classe artística, evidencia aspectos que mostram de forma pejorativa os povos indígenas. Apesar da Lei n.º 11.645/2008 vigente, alguns equívocos continuam a ser reproduzidos pelos manuais didáticos na construção e manutenção de visões pejorativas “como verdades absolutas” sobre a arte dos povos indígenas. Cabe ao professor mediador tentar superá-las, contribuindo para que os/as alunos/as percebam outra realidade que esteja inserida numa perspectiva indígena. A arte dos povos indígenas referida no livro didático pode ser vista como mais que uma simplicidade cultural. Sobre o papel do professor mediador no cotidiano escolar, Libâneo (2002, p. 29) explica:

[...] a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar. É necessário abrir espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida.

As produções artísticas indígenas podem ser um mecanismo de transformação social, à medida que expressam a cultura e o modo de vida indígena. A sua construção também pode ser trabalhada na sala de aula, por exemplo, os conhecimentos a respeito das matérias-primas empregadas, das técnicas de confecção, do simbolismo agregado. Esses saberes se exercem em muitos campos da produção e da utilização e refletem uma sociedade com uma variedade de culturas, uma sociedade para além de um mesmo modelo cultural e artístico.

Nas escolas, pouco se aborda como é feita a arte indígena e de que forma os objetos indígenas resultam em arte. A execução de técnicas variadas criadas pelos indígenas, qual o material que eles costumam utilizar, a classificação das cerâmicas, entalhe, cestaria, plumária e tecelagem, são aspectos que poderiam ser mais explorados para pensarmos a arte indígena enquanto uma arte cultural.

Muitas dessas artes são apreciadas nas grandes cidades, em museus antropológicos ou em lojas de artigos turísticos. No entanto, não são apreciadas enquanto modelo de arte nas escolas, como se a cultura artística estivesse refém de uma sociedade hegemônica. Outra forma, também, de valorização das artes indígenas é por intermédio dos recursos visuais. As tradições artísticas indígenas, que são patrimônios, caracterizam-se com os registros rupestres, pintados ou gravados nos abrigos ou afloramentos rochosos, encontráveis em praticamente todo o território nacional.

Partindo desses pressupostos, a população indígena tem ideias próprias e a sua cultura de origem. As características dos ensinamentos convencionais precisam ser mudadas, por isso a importância de contar a história dos povos indígenas por intermédio da arte. Principalmente, procurando explicitar não só como esse povo lidava com o tempo e a arte no passado, mas as mudanças que ocorrem em sua cultura no presente. Ao levar em consideração os seus contatos com outras culturas, basicamente, devido ao novo ensino, vamos encontrar uma situação bem peculiar que estava diretamente ligada às ideias colonialistas. Esse ponto é de suma importância e justifica como podemos analisar aspectos dessa população e da sua arte.

A relevância deste trabalho é a oportunidade de produzir uma pesquisa mais aprofundada sobre a dinâmica territorial desses indígenas. Para tanto, buscamos, através da arte indígena, entender a visão cultural sobre as estratégias de resistência criadas. A história dos povos indígenas por meio da arte, que compreende o processo cultural brasileiro, assemelha-se à história oral defendida por Thompson, o qual defende que “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E, ao lhes dar um passado, ajuda-as, também, a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. (THOMPSON, 1998, p. 337). É com essa visão investigativa que entenderemos sobre as práticas artísticas nas escolas e a questão que se torna consciente para o entendimento da cultura indígena.

Nessa perspectiva, é necessário considerar o importante papel do professor enquanto mediador do conhecimento artístico e cultural dado ao aluno, para que possa fazer as devidas

considerações sobre a diversidade étnica, evidenciando a arte enquanto cultura a partir do livro didático e os documentos que regem a educação em Boa Vista-RR. Principalmente, a cultura e a arte indígena no processo histórico brasileiro, com o intuito de romper com os estereótipos e preconceitos que permeiam a sociedade em relação a essa arte. Para Grupioni (2004, p. 492), “o professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença”. Ainda em relação à função do/a professor/a mediador/a do conhecimento, Libâneo (2002, p. 30) afirma:

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos do conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

Enfim, quando o livro didático for omissivo em relação ao conteúdo abordado e/ou apresentar determinadas limitações, é necessário que o/a professor/a faça as devidas considerações de forma que possa contribuir para o desenvolvimento crítico do/a aluno/a em relação à forma de obtenção do conhecimento na reconstrução de conceitos.

O ensino da Arte Indígena pode apresentar possibilidades de uma busca para enfrentar a estrutura de poderes locais, bem como da estrutura social brasileira. O contexto curricular com ênfase nos povos indígenas pode ser apresentado na valorização da Educação Integral. É uma possibilidade de formação que poderia ter mais atenção, uma possibilidade de fomentar o ensino de Arte como ferramenta de transformação social.

Em consonância com Fusari e Ferraz (2001), a arte é sinônimo de expressão importante no meio social, nos permite nortear e ressignificar situações e condições diárias, de modo menos alienante, mais crítico e sensibilizado. O ensino da Arte Indígena enquanto promissor de uma história crítica deve ser tratado com muito valor e respeito na sala de aula.

O ensino de Arte está embasado na legislação como normas e concepções de formação integral. Constam no Documento Curricular de Roraima – DCRR concepções sociais e pedagógicas bem detalhadas. Esse documento preza pela educação integral devendo ser assumida por todos os envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. O referido documento destaca que o “principal protagonista será o aluno, o qual aprenderá a

valorizar os artistas locais, as produções artísticas e culturais como um todo, antepondo suas vivências e sua localidade escolar” (2021, p. 227).

É importante que os alunos sejam colocados como centro do processo de ensino e aprendizagem. Em concordância com Borges (2015, p. 13), a inserção nos conteúdos programáticos das escolas, sobre a “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, é de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Sendo um momento em que se “busca valorizar a história e cultura” do próprio “povo” brasileiro, além de ser, acima de tudo, [...] “uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos”.

Podemos entender esse estímulo social nas leis constituídas, mas a própria noção de Arte Indígena brasileira, segundo Barbero e Stori (2010, p. 20), “vem impregnada de uma generalização”. As artes são vistas de uma forma singular, como se fosse uma única categoria. Sem dúvida, a inserção das artes indígenas das comunidades nas escolas do ensino básico mostra a possibilidade de um desenvolvimento social e coletivo. A arte possibilita uma abordagem do ensino apoiada na realidade social. Mas, as expressões artísticas indígenas podem ser acompanhadas de uma metodologia que mostre o plural, isto é, as condições diversas em que os povos indígenas e suas artes estão inseridos.

Dessa forma, partindo de uma compreensão do cenário atual em que se encontra o Brasil, vemos que o ensino histórico sobre os povos indígenas e o ensino da arte é desconforme com a realidade. A Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para que haja a inclusão no currículo oficial da rede de ensino. A inserção da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” se torna obrigatória no conteúdo programático das escolas. Com isso, desde 2008, devido à reformulação da Lei n.º 9.394/1996, a história e cultura indígena passam a integrar os currículos das redes de ensino brasileiro, deixando de ser voltado apenas para a história e cultura afro-brasileira, o que era previsto desde 1996. De acordo com Goulart e Melo (2013, p. 39), o cumprimento dessa lei esbarra em uma série de questões, como formação do professor e recursos disponíveis que desconstruam essa visão eurocêntrica bem fundamentada nos currículos escolares.

As condições em que as leis são expostas nem sempre criam mecanismos de um ensino que inclua a diversidade de pessoas existente no Brasil, mas, a partir do ensino é possível criar meios para que a inserção da Arte Indígena como componente curricular seja uma prioridade e se efetue de fato nas escolas. As ações pedagógicas, os planos de ensino e a

ação coletiva voltada para uma prática decolonial, que leve à conscientização e à valorização da diversidade artística e cultural com seus propósitos e pressupostos, mostram que cada segmento tem objetivos específicos que contribuem para a formação do sujeito. Propor uma educação que possibilite ao estudante pensar em outras realidades, habilidades e pensamentos críticos são condições importantes para que as experiências educacionais sejam um fator de transformação.

Expomos que pensar uma ação pedagógica coletiva na sala de aula é permitir uma produção do saber, uma interação das diversidades, possibilitando uma reflexão conjunta para a construção da memória coletiva. Isso é conjecturar o sujeito ativo trabalhando com as intencionalidades e as representações da identidade grupal.

Portanto, o processo de ensino deve ter uma visão global e uma ação local, sobretudo, visando à inserção da contextualização do aluno em todas as dimensões no mundo moderno, de forma autônoma e participativa. Para isso, é importante repensar a função da escola, considerando os aspectos éticos, políticos, culturais, científicos e tecnológicos atuais, através de um currículo e de ações que realmente considerem os novos paradigmas da educação (BRASIL, 2016).

Desse modo, cabe ao professor potencializar a discussão dos alunos mediante seus objetos de estudos. Temos a oportunidade de não desvincularmos a vida e a escola. Não se trata, pois, de conteúdos aleatórios, ou seja, de personagens e datas (ainda que eles sejam imprescindíveis em determinados contextos), mas de vinculá-los a temas significativos para a compreensão do processo histórico e da arte.

Assim, a linguagem indígena como forma de reflexão social passa a oferecer possibilidades de entender o mundo, para o aluno ser capaz de discernir as várias vertentes, criticar as informações e não olhar de forma conformista. É coerente que a ação pedagógica tenha como principais pressupostos de ensino a investigação, a pesquisa e a produção de saberes construídos em sala de aula.

Acredita-se ser possível envolver nesse processo de troca uma aprendizagem que inclua as diretrizes das leis, como conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas). Assim, em diferentes campos da atividade humana podemos transformar o aprendizado e ampliar as possibilidades de participação na vida social e, dessa maneira, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Partindo desse aspecto, é importante refletir sobre o exercício do ensino compromissado com o aprendizado dos alunos, no qual direcione a uma prática reflexiva. O professor precisa anuir que o ensino e a aprendizagem ocorrem como um entrelaçamento de experimentos, tudo que ele faz em sala de aula depende de como encara o mundo e a sua concepção de história. Daí tem uma real responsabilidade para que haja um ensino mais democrático, e, ademais, é como você encara a sua participação enquanto sujeito ativo.

Este trabalho é relevante para o meio acadêmico e a sociedade de um modo em geral. Dessa forma, a nossa investigação visa um viés decolonial, como forma de compreensão e consciência das estruturas dominantes atuantes e vigentes. E, nesse contexto, busca-se alargar os passos rumo ao rompimento com esse sistema e suas estruturas, que perduram como forma de se manter no poder, enquanto mantêm os colonizados passivos em sua maioria, e é por meio do conhecimento dessas estruturas e suas engrenagens que será possível traçar novos rumos. E, por se tratar de um estudo que envolve as relações entre homem e território, em que um interage com o outro, levamos em consideração que o grande desafio que se coloca é compreender a inter-relação entre sociedade, natureza e a arte, visto que ambos estão interligados, e se fazem necessários à sua percepção e intelecção como forma de construir e reconstruir a arte com sua diversidade existente, que leve a uma educação transformadora, capaz de romper com a colonialidade vigente e sua estrutura.

5. ANÁLISE E APRECIÇÃO DOS DADOS

Com os documentos adquiridos que farão parte desta análise, foram definidas as categorias de análises de acordo a maior quantidade de repetição e semelhanças dos termos entre os documentos, para facilitar essa marcação, foi feita uma tabela com os destaques desses documentos, colocando por quadro destaques e semelhanças com maior frequência de citação. Dentre eles, foi destacado: *planejamento, currículo, cultura, e Educação Escolar Indígena*. Para se chegar a essas categorias, foram realizadas leituras criteriosas, com marcação dos pontos relevantes e identificação das semelhanças, e para melhor pontuar e ressaltar as categorias, foram selecionados no quadro de análises os pontos mais importantes para esta discussão, destacando as citações de cada categoria para melhor visualização e desenvolvimento deste estudo.

Alguns documentos coletados foram adquiridos junto à SMEC, como a proposta curricular do Município para o Ensino Fundamental; a BNCC foi baixada no site do MEC; o Projeto Pedagógico e o Plano dos professores foram coletados na escola, por meio de várias visitas. Porém, dentre as cinco selecionadas, apenas uma disponibilizou os documentos, sendo que esses dois últimos não têm muitos itens que nos permitiram confrontar com os outros documentos, como na ideia inicial de conseguir os dados das cinco escolas, por isso não foram usados. Dessa forma, as categorias trabalhadas foram organizadas no texto conforme a tabela abaixo, colocando o que será discutido em sequência.

Tabela 2 – “Categorias de Análise”

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
* Planejamento	
*Currículo	
*Cultura	*Língua Materna *Jogos e brincadeiras indígenas
* Educação escolar Indígena	

Fonte: A autora, 2023.

5.1 PLANEJAMENTO

O planejamento é um instrumento que auxilia o professor na sua prática pedagógica, e assim, possibilita a organização metodológica que irá contribuir no desenvolvimento das suas atividades. Entendemos que o mesmo demonstra-se uma necessidade para o desenvolvimento e o bom andamento das ações em sala aula, viabilizando assim o sucesso dos alunos e o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, como destaca Libâneo (1992), a ação de planejar se configura como:

[...] a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Ou seja, o “planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 2001, p. 221). No qual coordena e organiza os objetivos e a adequação do processo de ensino, no decorrer do seu desenvolvimento.

Assim, o planejamento apresenta-se como uma ação docente que reflete as ações e opções delineadas dentro do espaço escolar, onde serão definidas as diretrizes que nortearão as atividades a serem realizadas e também definirão se a prática docente está voltada aos interesses dos dominantes ou dos dominados, e se busca assim, uma transformação. Nesse constructo,

[...] o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. [...] sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, [...] sofrendo modificações face às condições reais (LIBÂNEO, 2001, p. 223).

Sendo o planejamento o guia de orientação, ele trará as bases do plano de ensino e assim, propicia e “assegura a coerência do trabalho docente, inter-relacionando: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação” dentre outros pontos que podem surgir e necessitem de adequação (CARNEIRO, 2016, p. 2). Dessa forma, aperfeiçoa a prática do professor, pois permite avaliar e modificar de forma democrática o que precisa ser melhorado para o bom desempenho dos alunos.

Ao considerar características e particularidades do processo de ensino e aprendizagem e o ato de planejar, dialogamos com Freire (2003), quando ele destaca a sua persistência em apontar o amor pelo saber, ele ressalta que é necessário o domínio do educador na prática de ensinar, como também enfatizamos no ato de planejar, para não colocar em ação uma

conexão/associação omissiva e evasiva diante do conteúdo de ensino. Em relação a isso, Freire (2003) nos diz que:

[...] é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, [...] tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar, a saber, por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Como advoga Freire, o professor além de saber o conteúdo, também precisa saber como ensinar tal conteúdo, e ele passará pelo processo de planejar, para assim, buscar subsídios que considera relevante e relacionar a realidade do aluno, criticizando e atribuindo sentido a essa realidade e às vivências sociais do educando, para assim, desafiar-lo a fazer e buscar a entender para desmistificar esse processo colonizador, o aluno precisa ser presença atuante e conhecedor das mazelas que regem esse sistema. Assim, é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2007, p. 54).

Pois, a colonialidade mantém e alimenta o sistema, sempre com ênfase na permanência do paradigma dominante, inclusive com a BNCC, todo o planejamento é voltado para a inserção das atividades dentro das habilidades desse documento, que não é mais orientador como seus antecessores, ele agora é obrigatório. E quem definiu essas habilidades, estava pensando em manter ou romper com essa estrutura colonizadora? Às vezes nos perguntamos: onde vamos nos inserir nessas habilidades e como podemos inserir as especificidades dos nossos alunos? Já que o planejamento é considerado a bússola do professor na sala de aula, quando olhamos para os destaques e recortes sobre o planejamento relatado na BNCC, observamos que são belíssimos e muito bem parafraseados, e isso nos remete a Kincheloe (2007, p. 21), quando relata que “o poder entra lentamente, pisando macio, para regular e disciplinar vários indivíduos e grupos” e esses não percebem que são manipulados. E esse processo é tão belo e envolto de maquiagem e frases bonitas, que passa despercebido. Como destacam os recortes do quadro abaixo:

Quadro 01 – Categoria Planejamento

BNCC	P. Curricular
*Um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de	*[...] destaca que o planejamento de ensino, deve centrar-se em atividades que atendam e respeitem as

<p>exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. (BNCC, 2016, pp. 15 e 16).</p> <p>* [...] o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC, 2016, p. 17).</p>	<p>diferenças de tempo e espaço dessas duas etapas da Educação Básica. (Proposta Curricular, 2022, p. 63)</p> <p>*Estabelecer o planejamento da prática pedagógica, propostas metodológicas e recursos necessários para o desenvolvimento amplo do processo ensino-aprendizagem; (Proposta Curricular, 2022, pp. 308 e 309)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018) Proposta Curricular Municipal (2022)

Dessa forma, conforme destaca o quadro 1, o planejamento é um documento de suma importância, pois permite traçar as metas a se trabalhar, com a realidade do contexto em que se está inserido, moldando as estruturas da realidade. Como destaca (PILLETI, 2001, p. 76), “é a sistematização de todas as atividades” junto à previsão dos objetivos a serem alcançados. Mas, como pensar um planejamento na equidade, que responda às necessidades e especificidades de diversos grupos, se tem que seguir aquilo que é imposto e de forma reduzida, como o definido pelas habilidades da BNCC (2018)? Além disso, deve-se pensar e planejar voltado para as ‘necessidades dos estudantes’, e na superação das desigualdades como forma de reverter à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, principalmente dos povos originários.

Nesse contexto da BNCC (2018), foram pautados os objetivos da Proposta Curricular, tendo uma recíproca harmonia de objetivos e habilidades. E cabe questionar: na construção desse documento que rege a Educação Municipal seria possível ter deixado uma abertura para além das habilidades da BNCC (2018)? Ou esse contexto não foi percebido e nem discutido nos bastidores da sua construção? Seus agentes construtores se encontram em qual etapa desse processo do descolonizar-se? Será que perceberam que esse agente de transformação ou somente aceitação do que é imposto chegará aos seus filhos? É preciso desnudar-se desse meio colonizador.

E para romper com esse processo colonizador é preciso reconhecer e interferir na colonialidade do poder e do saber, defendida por Quijano (2007), porque nesse âmbito, a colonialidade age para manter a hegemonia na perspectiva do conhecimento. E desse modo, ela permanece no jogo de dominação do conhecimento. E o conhecimento se constrói nesse espaço de dominação.

Ambos os documentos reconhecem a importância e a qualidade do planejamento, quando destacam que ele está voltado para o desenvolvimento e bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Então, nesse enfoque, ele também tem que se manter dominado em seus diversos aspectos, caso contrário, o dominador perde seu lugar, e na perspectiva da decolonialidade, o subalterno tem que permanecer no seu lugar de colonizado. Dessa forma, como destaca Silva:

A formação [...] do paradigma moderno/colonial faz com que o fim do colonialismo não resulte no fim da colonialidade [...], ela permanece permeando as relações. Desse modo, o jogo de poder e dominação em diversos aspectos se mantém como no âmbito do conhecimento. As ciências sociais se constroem neste espaço de dominação e são atravessadas por essas relações de poder (SILVA et al, 2018, p.3).

Torna-se necessário o rompimento com esse jogo de poder e dominação, pois o conhecimento se constrói e se difunde segundo a ideia de quem o domina, que o organiza e planeja dentro dos centros em que mantém o poder, para que seja difundido conforme seus ideais.

Portanto, é com esse processo de desmistificação e desafios constantes, que ressaltamos os pontos relacionados ao planejamento, que consideramos nos documentos. Objeto esse de suma importância, como destacado, mas muitas vezes ainda realizado e utilizado de forma tradicional e colonizado. O planejamento nos desafia a fazer e a buscar formas e meios para se romper com essas estruturas, que adapta com muita facilidade o colonizado a ser sempre subalterno, deixando-o sem perceber a sua condição de inferiorizado. É preciso ser sujeito da história e pensar a emancipação dos que são considerados inferiorizados, saindo da condição de silenciados e interferindo na transformação das realidades colonizantes.

Dessa forma, conclui-se que os documentos apresentam um recorte muito bem elaborado, dando ênfase a sua importância, e como deve ser desenvolvido dentro do contexto escolar. Sempre atento às necessidades de grupos específicos e estudantes, porém, esse planejamento acontece dentro das habilidades da BNCC, sendo, por exemplo, que as habilidades de cada linguagem estão divididas entre cinco ou seis, e são nelas que vão se inserir o que se deseja trabalhar. Aqui, deixamos o seguinte questionamento: essas habilidades são suficientes para atender às demandas do ano letivo, levando em consideração a diversidade cultural? Ao atentar-se à leitura do recorte, é belíssimo, porém, quando

analisamos o contexto em que é oferecido para o seu desenvolvimento, percebemos que a realidade é outra.

5.2 CURRÍCULO

O currículo tem sido tema de grandes debates e reflexões na última década. Como fator propositivo da educação brasileira, tem sua própria forma de organização, para assim, desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dentro dos seus próprios parâmetros e das perspectivas históricas com os quais são elaborados e definidos os conteúdos escolares, que são a base do processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento é alicerçado com base na visão eurocêntrica e colonial de quem o define.

E nesse contexto, é essencial entender o currículo e a sua finalidade, para podermos compreender o peso desse pilar que rege a educação. Por isso, discutir o currículo nos leva a um contexto complexo, que vai além dos seus termos, porque seus principais objetivos estão nas entrelinhas, bem especificado nas suas habilidades, sem margem para autonomia além das suas proposições. Conforme destaca Libâneo (2019, p.19):

[...] o currículo estabelece os objetivos, conteúdos que os alunos devem aprender e, também, as situações de aprendizagem, as estratégias metodológicas e prescrições de avaliação. Os objetivos são estabelecidos na forma de competências desejadas. Está claro que o trabalho do professor já está previsto no currículo, não deixando lugar para a didática e para a autonomia do professor. Esta visão de um currículo autonomizado está presente na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração foi iniciada em 2013 e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. [...] onde define as bases o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem aprender em cada nível da Educação Básica, expressos em competências individuais. Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores. A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho.

É importante destacar que só a prescrição do currículo em si não resolve o problema da educação, e não transforma a escola, muito pelo contrário, descaracteriza ao mesmo tempo em que coloniza o saber, e que tenta impor e tirar a autonomia do professor, sendo que o docente é o responsável por engajar e motivar os alunos nas experiências significativas de aprendizagem, pois o currículo sozinho não desenvolve essa função (LIBANÊO, 2019). E também não garante a qualidade da escola. E ansiamos por um currículo que amplie a qualidade de acesso e permanência na escola, considerando as desigualdades sociais e a

pluralidade cultural. Que possibilite a todos os grupos de culturas diversas a capacidade intelectual de romper com a sua condição de subalterno e as estruturas que mantêm esse sistema. Pois,

A qualidade social da escola começa, portanto, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Uma escola desprovida de conteúdos científicos e culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de conquistarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, não promove a justiça social que resulta do direito à educação e ao ensino com qualidade (LIBÂNIO, 2019, p.16).

Assim, a escola não precisa estar adaptada aos interesses coloniais (SILVA, 2018), mas às vivências socioculturais, com a formação das subjetividades e da diversidade cultural e suas características, respeitando e reconhecendo por meio da sua dinâmica curricular “diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais” (LIBÂNIO, 2019, p. 15). Posto isto, teremos um currículo articulado com a diversidade sociocultural, possibilitando assim a qualidade de um currículo que assegura a todos os alunos meios para se apropriarem dos saberes produzido historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente (LIBÂNIO, 2019). Pois, o processo de direito ao ensino de qualidade, livre das influências dos paradigmas dominantes, é o meio que nos permite romper com as barreiras da colonialidade.

Nesse constructo, também é importante compreender: o que é o currículo? Quem o define em cada etapa de ensino e como ele é construído? O que destaca sobre a Interculturalidade? O currículo é uma realidade complexa, que parte do interesse de diferentes visões, com olhar específico a um só objetivo, de uma parte elitizada que mantêm o poder. E desse modo, define suas formas e objetivos no contexto de atuação. Como defende Moreira (1999), nada há de inocente na sua definição, tudo é bem planejado, bem pensado e bem definido, e dessa forma:

O currículo não é um elemento inocente, neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, [...] e transmitem visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...], ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 8).

Desse modo, as ações pensadas e definidas são muito claras com os objetivos da concepção do colonizador em atingir os seus critérios, porém de uma forma amena e muito

bem caracterizada, de modo que nada transpareça além da sua boa intenção. Nesse contexto, para quem serve esse currículo? Manter o poder opressor ou ajudar a retirar as máscaras da colonização? Assim,

[...] os critérios que definem a seleção dos conteúdos, são os principais aspectos que diferenciam uma teoria de currículo da outra. Cada teoria defende uma seleção de saberes, a partir de critérios específicos para atender aos objetivos propostos para a educação formal num determinado contexto histórico, visando a estabelecer uma determinada identidade. Esta seleção não é inocente, pois é feita a partir de uma concepção do que se considera melhor, do que deve ser ensinado e reflete as perspectivas, interesses e visão de mundo de determinado(s) grupo(s), que normalmente está(ão) numa posição de poder privilegiada (ESPAR, 2014, p. 53).

Esta estruturação hierarquizada do conhecimento produz um currículo escolar em total descompasso com as transformações sociais, bem distantes da realidade dos educandos. Ou seja, pouquíssimo ou quase nada considera em relevância da cultura e conhecimentos que evidenciem as experiências dessa diversidade cultural, e que é muito importante para a atuação de uma sociedade mais igualitária e democrática, que reconhece e valoriza seu contexto cultural e a história dos que o antecederam, dessa forma, não incorporar

[...] uma compreensão dessas transformações à nossa teorização curricular [...] significará entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 33).

Desse modo, é um contexto que considera as relações de poder, com suas diferentes culturas, junto com a identidade dos sujeitos por ele e nele envolvidos. O currículo deve ser discutido baseado na análise crítica e sociológica dos conhecimentos por ele incorporados (ESPAR, 2014), e respaldados na e para além da cultura e do contexto que contemple essa diversidade. Por isso a urgência de “[...] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Reivindicase, fundamentalmente, um currículo descolonizado” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 134).

Esse currículo descolonizado deve ser numa perspectiva que desmascare a cultura dominante, que de certa forma tenta manter a colonização e o colonizado através de suas proposições e imposições. Quando nega as especificidades de um povo e forja um reconhecimento através da união das diversas culturas, agregando um todo que, na verdade não existe, só para não dar visibilidade aos que eles consideram inferiores. Quando existe respeito, reconhece-se, valoriza-se e se dá lugar de fala, e não o contrário, ou seja, quando esquece de forma velada que essa cultura existe, ou omite ela do plano mais atualizado do currículo vigente. Desse modo, todo o conhecimento advindo de grupos étnicos

historicamente oprimidos, como o negro e o indígena, tornam-se elementos “folclóricos” ou “não científico”. Destarte, sempre se deve “questionar como e por quem ele foi escrito, o lugar de onde se fala e o que e quem está por trás dessa fala” (ESPAR, 2014). Dada a sua importância, como documento definidor da educação, pois será ele o regente de todo o conteúdo do sistema de ensino, sendo esse responsável por manter ou elevar o nível de conhecimento e o senso crítico.

Desse modo, cabe aos especialistas e aos professores trabalhadores fazer algumas indagações: quais são os critérios para definir o que é necessário para ser aprendido? Quem define o que é necessário? Necessário para quem e para quem? Quais devem ser esses conteúdos? Como podem ser ordenados e organizados ao longo dos anos de escolarização? Como o professor pode colocar esse currículo em ação na escola e na sala de aula? Quais atividades, procedimentos didáticos e situações de aprendizagem devem ser utilizados para pôr o currículo em prática? (LIBÁNEO, 2019, p.21).

E como ato desse discurso, é viável questionar e tentar entender além dos questionamentos acima, o contexto que traz a ausência em reconhecimento da cultura indígena nesse espaço definidor e produtor de conhecimento. Porque um documento tão importante, que define a prioridade do que deve ser ensinado e discutido no âmbito de um país, não pode negar o reconhecimento das raízes da sua existência. E nesse percurso entender que tipo de cidadãos os seus governantes querem atuantes e militantes na democracia e na busca pelos seus direitos e justiça social é fundamental, caso contrário, teremos apenas meros reprodutores do sistema que os coloniza. E para se ter e exercer a justiça social, o reconhecimento da especificidade de cada um e o respeito à diversidade cultural, é preciso considerar e aceitar a diversidade cultural existente, sem excluir ninguém, e pensar num espaço escolar que amplie a valorização da língua, costumes, tradições e a diversidade étnica dos grupos e povos que são excluídos pelo sistema, em especial os povos originários, como também assegurar a sua liberdade e o acesso à dignidade e a uma educação de qualidade.

A escola e o currículo são espaços de aprendizagem, e a escola amplia-se e desenvolve-se a partir das proposições curriculares, e ambos devem ter como ideal promover o desenvolvimento cultural, crítico e social do aluno, para assim capacitá-lo, e apoiar todas as iniciativas educativas para o desenvolvimento do aluno e do espaço escolar em todos os contextos e culturas, em especial a indígena, para que os discentes estejam inseridos na sua realidade. A comunidade escolar tem participação efetiva e afetiva no andamento do processo de ensino e aprendizagem, perspectiva essa que deve ser respeitada pela sociedade. Sobretudo, é importante também desenvolver uma educação que valorize a própria cultura indígena e seus costumes de uma maneira geral.

Não podemos negar e nem silenciar a cultura indígena, ela está nas nossas raízes, e no processo de colonização foi sendo ocultada, mas segue sendo um grito resistente/teimoso que busca sobreviver e tornar visível sua resistência. Nesse cenário, Oliveira e Pinto (2011) destacam que “no processo de colonização, os indígenas [...] sobreviveram pela resistência e trouxeram em seus corpos, em suas práticas discursivas, em sua existência a resistência” (p. 326). E carregam nessa resistência o conhecimento e a teimosia como arma de luta e sobrevivência. Como advoga Kopenawa (2015, p. 75), todos exercem de um exímio conhecimento, por mais que os brancos muitas vezes não reconheçam, todos são detentores de saber.

[...] os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de pele de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente.

Podemos perceber nesse colóquio que os indígenas são produtores do seu próprio conhecimento, e esse saber se expande para além da escrita e dos conceitos defendidos pelas normas que regem a educação, tal saber se estende à natureza e é acrescido com o conhecimento e o respeito a sua ancestralidade e a sua espiritualidade. Ou seja, é a memória vivida em respeito ao cuidado com a natureza e o respeito ao conhecimento dos antepassados. Como destaca Munduruku (2014), “a memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que chamamos tradição [...] é, pois, parte fundamental de um corpo que resiste” (MUNDURUKU, p. 176-177). Isto é, a memória unida à identidade e à persistência da luta dos povos indígenas. Luta essa que, pela teimosia da sua resistência em lutar, sobreviver e deixar viva a memória e a história desse povo, apesar dos desafios encontrados, tem sido a grande arma dos povos originários ao longo da história.

E nesse constructo de lutas pela visibilidade dos seus direitos, trazemos para a discussão a invisibilidade das leis educacionais frente a luta e as conquistas, por mais que sejam pequenas, mas fruto de grandes batalhas para a preservação da história desse povo. No quadro abaixo, vamos analisar o currículo nas perspectivas desses dois documentos:

Quadro 02 – Categoria Currículo

BNCC	Proposta curricular
*construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto	* a Proposta Curricular Municipal apresenta um currículo geral que pretende se estabelecer como parte comum às escolas municipais, cabendo às mesmas, o

<p>dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (p. 17).</p> <p>* No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (p.19).</p> <p>* com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (p.22).</p> <p>* Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas (p.478).</p> <p>* Na (re)elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, é possível adotar outras organizações, recorrendo tanto às habilidades definidas nesta BNCC quanto a outras que sejam necessárias e que contemplem especificidades e demandas próprias dos sistemas de ensino e das escolas. A despeito disso, é fundamental preservar a articulação, proposta nesta BNCC, (p. 544).</p> <p>* A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (p. 18).</p>	<p>acréscimo de objetos de conhecimento, habilidades e orientações didáticas/metodológicas pertinentes às peculiaridades de cada comunidade escolar (p.16).</p> <p>* A Base (BNCC) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (p.25).</p> <p>* as Escolas Municipais Indígenas de Boa Vista deverão organizar em seus Projetos Políticos Pedagógicos, pressupostos que garantam a articulação deste currículo numa perspectiva que conecte esses conhecimentos e promova uma contextualização que reflita a vivência dos alunos em suas comunidades, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, e o contexto em que é aplicado, propiciando a participação comunitária neste processo, e promovendo adequações sempre que necessário em conformidade com as necessidades observadas em cada sala de aula (p.107).</p> <p>* Garantir o ensino da língua indígena nos currículos das Escolas Municipais Indígenas, seja ela macuxi, wapichana ou conforme deliberação da comunidade até as duas línguas, é fomentar a preservação de culturas e línguas que são heranças de gerações anteriores e que seguem em constante atualização, reformulação, criação e execução. Propiciar o estudo das línguas macuxi e wapichana neste sentido, é uma forma de manter esse patrimônio vivo e em constante renovação (p.109).</p>
--	--

Fonte: A autora com base na BNCC (2018) e Proposta Curricular Municipal (2022)

Nos dois primeiros tópicos de ambos os documentos, é destacada a construção de um currículo geral que deve nortear as redes e sistemas de ensino de todo país, e os currículos e propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens definidas pela BNCC, nas diferentes áreas de conhecimento, cabendo os acréscimos necessários dentro das habilidades definidas,

para atender as demandas e necessidades da comunidade escolar. Porém, como descrito na pág. 544 (penúltimo recorte da BNCC), essas mudanças devem preservar a proposta da BNCC. Ou seja, muda e não muda, transforma e não transforma. Podemos acrescentar, porém, deve-se preservar o que está proposto no currículo. É como se as últimas páginas contradissem as primeiras. O referido texto está de acordo com a redação da nova atualização da LDB, no caput do art. 26 na redação da Lei nº 12.796, de 2013, que diz:

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

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996, p. 01).

Desta forma, podemos destacar que na realidade, as possibilidades de mudanças e acréscimos são mínimas, como previsto, qualquer complemento ou transformação realizada nas habilidades devem estar “harmonizados” com as proposições e projeções da BNCC, nada podem fugir do que foi programado. Essa realidade é bem representada e descrita por Silva (2018), quando relata que “o paradigma moderno/colonial faz com que o fim do colonialismo não resulte no fim da colonialidade” (SILVA et al, 2018, p.3). Ou seja, tudo é pensado para manter a realidade firme da colonialidade. Onde o subalterno deve permanecer sempre na sua condição de subalterno. Por isso, a flexibilidade e a abertura desse currículo se desfazem na sequência da sua escrita. Quando a falsa liberdade se é imposta, sem abertura para a emancipação dos que estão na condição de inferiorizados. Resumindo, é uma verdadeira imposição, sem abertura para as especificidades da comunidade escolar, que é diversa e multicultural.

Sendo assim, por mais que a sua escrita expresse a equidade, ela não promove essa abertura e nem oferece espaço e conteúdo. Porque a harmonia das suas propostas devem ser observadas e seguidas. Então, como mudar a intencionalidade desse sistema, que prevê as condições intelectuais que o aluno deve adquirir? Ao monopolizar a estrutura e modificações do currículo, os grupos que detém o poder pretendem, de certa forma, através do currículo “como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 10), manter a sua intencionalidade de qualificar sujeitos civilizados dentro dos padrões estabelecidos pelo poder colonizador. Com certeza esses

‘produtos’ civilizados, já que são assim considerados, não trarão problemas na manutenção do sistema (PASSOS, 2019).

Logo em seguidas, as referidas leis trazem em destaque a Educação Escolar Indígena. Enquanto a BNCC assegura as competências específicas da coletividade e alteridade indígena e da sua cultura, destaca que tudo deve ser realizado dentro do que é reconhecido nos currículos e sistema de ensino. Dessa forma, nada pode ser feito fora do que está proposto pelo referido currículo (BNCC, 2019). Como advoga Sacristán (1999),

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Aqui, cabe questionar qual abertura e valorização esse documento curricular traz em relação a outras culturas? Como destaca Sacristán (1999), o currículo deve ser a ligação entre a cultura, com extensão à sociedade, pois o que a escola produz se estende à comunidade. E cabe questionarmos: como serão as condições dadas a essa extensão? Pois, além da falta de abertura e da possibilidade de transformação, o referido documento também não deu e nem possibilitou lugar de fala à cultura indígena. Arbitrariamente, a BNCC institui a deslegitimação da valorização e reconhecimento da cultura indígena, tentando impor um silêncio histórico para quiçá levar ao esquecimento a história e a memória de um povo, quando se faz necessário a urgência de reconhecimento, respeito e valorização da história desse povo.

Com os destaques dessa realidade, discutiremos nosso último bloco de recortes da BNCC. Que traz como destaque que tudo deverá ser construído a partir dos currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC (2018), passando, assim, do plano normativo propositivo às ações pedagógicas, como forma de garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2018), sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, já que BNCC (2018) e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores. Têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BNCC, 2018).

Esse recorte traz um resumo dos últimos destaques após as proposições da Educação Indígena. E destaca que tudo deverá ser construído conforme as normas estabelecidas. Como já mencionado anteriormente, sem margem para qualquer ideia de mudança, apenas se devem

seguir as imposições que são propostas. E caso queiram fazer alguma modificação, essa deve ser feita dentro dos moldes que são propostos. Como ressalta o referido documento, as aprendizagens essenciais em cada etapa de ensino estão definidas na BNCC (2018), ou seja, “formação de um cidadão universal”, e elas se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. E aqui nos cabe refletir se o currículo como transmissor e projetor de ideologias está de acordo com a necessidade e realidade do aluno ou é projetado para seguir apenas os ideais do colonizador?

É necessário e urgente construir a partir desse documento novos lugares de fala. Espaços que possibilitem olhares outros, onde se propicie o multiplicar de vozes, daquelas que são consideradas subalternas, inferiores. É necessário que tragam novas narrativas, desses grupos silenciados historicamente, a reivindicarem sentidos outros, capazes de transformar os que tentam apagar e silenciar a memória e a história das culturas que estão na mira desse paradigma dominante e desestabilizar a hegemonia dominante. E assim poder analisar e modelar esse poder que insiste em dominar conforme as suas verdades (PASSOS, 2019), principalmente no que diz e ressalta sobre a cultura indígena. Pois, os povos indígenas não podem ser negligenciados em seus direitos, e o currículo é uma oportunidade para que as estratégias educacionais sejam modificadas respeitando as decisões da própria comunidade, e não o contrário, como vem acontecendo. Essas questões precisam ser consideradas e dialogadas entre o corpo docente e os órgãos do sistema educacional.

Pois essa ferramenta que molda a sociedade nos acende um sinal de alerta para as condições propostas pelo currículo, em especial a BNCC. A educação em geral e a Educação Indígena estão sujeitas a seguir padrões educacionais, de acordo com as situações impostas pelo sistema educacional.

Nesse cenário, trazemos ao debate os últimos recortes da proposta curricular, que especifica as proposições da Educação Indígena. E traz em destaque a vivência da comunidade com a Interculturalidade, promovendo as adequações pertinentes quando se faz necessário. Ao mesmo tempo em que garante o ensino das línguas no currículo das escolas municipais Indígenas, como forma de fomentar a preservação da cultura. Sendo as línguas indígenas Macuxi e Wapichana.

Apesar de oferecer apenas o estudo da língua de duas etnias, já podemos considerar um avanço, mesmo o referido documento estando baseado na comunhão de princípios da BNCC (2018), não seguiu todos os seus parâmetros, saiu do discurso para a ação. E o

currículo educacional indígena deve e precisa possuir um conhecimento voltado para a realidade indígena e para a preservação dos seus costumes. O saber construído pelos povos indígenas ao ser inserido nos currículos apresentam novas perspectivas educacionais. Buscar diferenciar os conteúdos que estão em concordância com a inclusão de um único modelo educacional é libertador para a permanência da cultura indígena. Portanto, é preciso apresentar e considerar a identidade da escola para que a comunidade seja uma referência para escola.

Assim, os currículos indígenas, ao inserir-se na comunidade de forma direta, relacionam-se com o desenvolvimento da própria comunidade. A educação é desenvolvida através dos seus costumes e práticas culturais, com uma visão da comunidade e as suas necessidades, sendo assim, o educando relaciona-se com diferentes culturas, tendo o entendimento dos seus próprios costumes e vivências, como forma de afirmar a identidade indígena, numa idealizada rede de valores e de condutas.

Dessa forma, o currículo pode ser definido sobre duas posições. A primeira é a que esteja em conformidade com a transformação social, possibilitando o educando a pensar e agir de forma crítica. A segunda é levar em consideração a inclusão dos povos de culturas diferentes e que precisam ser inclusos nas abordagens e na prática da sala de aula. Por isso, se faz necessário um currículo que valorize a cultura desses povos através do ensino. Um currículo escolar como instrumento de reconhecimento e respeito à multiculturalidade em conjunto com o processo de inclusão, sempre atento à diversidade de culturas das diferentes etnias que formam o povo brasileiro. Num contexto que se busca o respeito a essa diversidade, que elenca diferentes olhares em relação aos povos que trouxeram contribuição ao processo de formação da nação brasileira. E assim, pensar como os aspectos culturais e suas categorias estão presentes nessa realidade. Pois o conhecimento torna-se a base para a construção de uma sociedade mais igualitária (SAVIANI, 2009), capaz de romper com essas estruturas que definem o poder do colonizador, que, de certa forma, tentam manter esse poder através do saber. Pois, quanto menos se tem conhecimento e quanto menos se é capaz de debater sobre as estruturas que mantêm esse sistema, mais difícil será romper as ideologias que os mantêm. E a arma mais potente nessa batalha é o saber. A educação transforma e amplia horizontes, pois

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino [...], mas entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade,

condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

Portanto, para conceber uma ideia curricular mais compreensiva com a realidade, é necessário compreender a aquisição do conhecimento como um instrumento que qualifica, e que dá a conhecer as estruturas e mazelas da sociedade e se exige mudanças e práticas descolonizadoras, onde se indagam as relações de poder e privilégios, arraigadas na realidade cultural e política da atualidade. As pautas curriculares tendem a superar a realidade quando identificam o ser humano como capaz. O ser humano que pensa criticamente e torna-se senhor do próprio destino sem que o sistema corrompa as suas vidas. A educação deve ser arma de batalha, pois só o conhecimento é capaz de libertar e conscientizar.

5.3 CULTURA

Dissertar sobre cultura é uma tarefa ampla e complexa de ser discutida, tendo em vista a pluralidade de conceitos e teorias que a envolvem, já que a cultura pode ser entendida como o conjunto de saberes vivenciados e transmitidos por uma coletividade, experienciada ao longo da história e que considera a totalidade de uma vivência, de um determinado povo ou grupo.

É nesse contexto que Laraia (2001) traz a conceituação de cultura definida por Tylor, que em seu conceito antropológico advindo da palavra ‘culture’, definiu-a em:

[...] seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2001, p. 14).

Dessa forma, “Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje” (LARAIA, 2001, p.16), ou seja, toda a vivência de um grupo que é repassado de geração em geração, e que faz parte dos seus costumes e tradições, faz parte da cultura. E esses valores devem ser levados em consideração tanto no espaço escolar, como fora dele. Abranger e reconhecer esse conceito, leva-nos ao conhecimento e ao entendimento das particularidades, e, a partir daí, ao respeito às características e à individualidade de cada grupo e suas especificidades.

Assim, Chauí (1995) destaca a necessidade de ampliar a conceituação desse termo, expandindo o seu sentido coletivo, seus princípios, concepções e costumes, “de modo a

afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (CHAUÍ, 1995, p.81). Por isso, a importância em se destacar o respeito e a valorização desses traços originários que definem as crenças e o jeito de ser de cada povo. Por mais diferentes e contraditórias que pareçam algumas crenças, elas fazem parte dos costumes de um povo. É preciso que o próprio indivíduo, agente de transformação, tome consciência da sua vivência e decida por si, através da sua trajetória formativa e do conhecimento que adquire, o que precisa ser transformado, mantido e resgatado na essência da sua cultura. Nós como observadores, temos o dever de respeitar o que é sagrado de cada um, sem interferir nos costumes e no jeito de ser do outro.

Assim, cada ser está envolto naquilo em que lhe foi transmitido ao longo da sua vivência e aprendizado. Pois, como advoga Canedo (2009), não existe uma única concepção de cultura, a sua compreensão é ampla e se difunde em vários princípios, pois:

[...] é possível compreender a cultura através de três concepções fundamentais. A primeira, em um conceito mais alargado onde todos os indivíduos são produtores de cultura, que nada mais é do que o conjunto de significados e valores dos grupos humanos. Segundo, como as atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural. E terceiro, como instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social. (CANEDO, 2009, p. 06).

Esse diálogo com Canedo (2009) traz a concepção a partir das três dimensões, com uma visão mais alargada e como instrumento de desenvolvimento político e social, levando-nos a refletir que a riqueza cultural independe do ambiente geográfico, porque é possível a existência de dois ou mais estilos culturais em um mesmo espaço. Como no caso dos indígenas, na mesma região, no mesmo Estado, há a presença de várias etnias, cada uma com o seu jeito próprio de viver, com seus costumes e línguas diferentes. Como destaca Laraia (2001), “O determinismo geográfico considera [...] a diversidade cultural. [...] existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. É [...] possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (Laraia, 2001 p.12). Assim, também destaca Krenak (2019), a maravilha dessa diversidade cultural não é muito diferente das constelações, múltiplas e diversas, sem esconder o brilho e a beleza de cada um, onde as mais diversas formas aumentam sua fluorescência, fazendo uma só luz com luminosidade forte, que destaca na sua claridade as belezas e especificidades de todos, sem afugentar uma luzinha sequer, deixando claro que:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como as constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos

iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo, mas com diversidade. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p. 17).

Essa perspectiva permite compreender a cultura sob vários caminhos e aspectos. Ao mesmo tempo em que nos leva a entender essa riqueza que define o modo de ser e de viver de uma determinada comunidade e sociedade, por intermédio da sua linguagem, experiências e histórias, estabelecendo uma conexão entre os saberes e os valores. E é essa diversidade que deve ser experienciada em sala de aula, através do multiculturalismo, que permite a vivência e a convivência no mesmo espaço com o diverso que existe em cada um, como algo que amplia o respeito às diferenças, assim destaca Freire (1992) sobre o multiculturalismo, que:

[...] implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, [...]. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas e fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. [...] demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p. 157).

É nessa perspectiva, da vivência multicultural, que se busca a ampliação da visão política fundada no respeito e na aceitação das diferenças, como também na concepção do descolonizar-se, num processo que vai além do ato exposto pelo colonizador e seus valores. Mas, procura-se uma ampliação com buscas afins comuns, levando a uma prática educativa coerente e descolonizadora na construção do diálogo a partir de diferentes saberes. E assim, leva a transformação e a criação a partir da escuta e do outro, o que se partilha, se transforma a partir das muitas vivências, e assim nos leva ao entendimento de que “toda compreensão de uma outra cultura é um experimento com a nossa própria cultura” (WAGNER, 2010, p. 41). Pois toda vez que submergimos em outro conhecimento, emergimos mais enriquecidos com a fusão desses conhecimentos de forma ampliada e multiplicada, que se tornam mais abrangentes, para além de si próprio, agora carrega um pouquinho daquilo que foi acrescentado do outro, para transformação e ampliação dos valores que eram unos, que passam a ser acrescidos com o fermento cultural que vai somar com a transformação, e a dignidade nas relações de forma pluricultural. E aí podemos somar com as palavras de Santos (1996), quando destaca que a cultura:

diz respeito à humanidade como um todo, [...] e a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. [...] Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentidos a suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passam. [...] O estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas. [...] A cultura é uma produção coletiva,

mas nas sociedades de classe seu controle e benefícios não pertencem a todos. Isso se deve o fato de que as relações entre os membros dessas sociedades são marcadas por desigualdades profundas, de tal modo que a apropriação dessa produção comum se faz em benefício dos interesses que dominam o processo social. [...] Afirmando que num sentido mais amplo [...], cultura é o legado comum de toda a humanidade (SANTOS, 1996, pp .84-86).

Dessa forma, é necessário conhecer, como destaca o autor, para poder compreender e entender o sentido das suas práticas e vivências, assim, é possível diminuir o preconceito e respeitar o que é específico de cada cultura, para que haja benefícios para todos, também como forma de romper com o poder colonizador que muitas vezes se apropria, ou cria discursos errados sobre determinados povos, com inúmeras mentiras, em prol de benefícios próprios, ou de forma a subjugar e criar preconceitos para determinados grupos, e dessa forma torná-los excluídos da sociedade. É preciso entender o sentido de cada realidade vivida culturalmente por cada grupo, entender o significado da experiência de cada indivíduo pertencente a determinado modo de viver.

E, nesse conjunto propositivo de definições e conceituação de cultura, destacamos dentre as culturas, a cultura indígena, objeto de estudo desta pesquisa. Visto que ela, como já foi destacado ao longo desta escrita, está nos primórdios da nossa história. Merece reconhecimento e respeito, com todas as suas características e particularidades. Sendo diversa e com características próprias.

Assim, cabe enfatizar que, o que é sagrado de cada cultura deve ser respeitado, pois ela representa o outro, ao mesmo tempo em que propicia a ampliação dos nossos conhecimentos, como também ajuda a abrir diálogo com o diferente. E esse diferente nos leva ao encontro dos gestos sensíveis que propõe Krenak (2019), e quando falamos em imersão cultural, essa nos leva a experiência mágica de “suspender o céu (...). Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, p. 17, 2019). Esse entusiasmo poético do autor, por assim dizer, nos permite abordar a construção de saberes tecidos em diferentes diálogos e processos, capazes de transformar e romper com o poder colonizador, quando tenta perpetuar a sua trajetória impositiva de história única, para manter superior a cultura única. É preciso tecer alternativas conjuntas, em prol do respeito e do reconhecimento dos saberes diversos, que vem agregar conhecimentos múltiplos.

Nesse constructo, as “diferentes culturas (...) nos permitem avaliar as garantias dadas ao integrar esse clube da humanidade” (KRENAK, 2019, p. 09). Mesmo que isso tenha um

custo muito alto, quando o colonizador, pelo seu viés histórico, perpetra a sua cultura como superior ao que ele mantém colonizado, restando a esse, muitas vezes viver e acreditar no que o superior lhe passa, até que se consiga total conhecimento das mazelas desse sistema, e assim, rompa com esse fio condutor hegemônico. Porém, a ausência desse saber o faz permanecer nesse espaço que o menospreza. Nesse contexto, o autor argumenta o porquê se insiste em participar e estar presente nesse espaço que desvaloriza e menospreza os seus costumes “[...] ao mesmo tempo em que questiona por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?” (KRENAK, 2019, p. 09). E isso nos leva a questionar por que a história do colonizador prevalece e prevaleceu por tanto tempo? Será que ele foi capaz de deixar imperceptível a sua inautenticidade histórica, de forma tão perfeita ao modo que inferioriza o outro sem que esse outro o perceba? Ou será que esse modo foi reproduzido e alimentado também pelos meios socioeducativos como forma de manter quem está na situação de inferioridade sempre inferior, e manter o status de quem se predomina superior? Tomando ainda além do seu status uma apropriação cultural daquilo que achou relevante agregar aos seus costumes, e invisibilizando as culturas outras, em todos os modos que não foi significativo para si, e assim, manter a hegemonia da cultura dominante.

É nesse contexto discursivo que adentraremos nas entrelinhas dos recortes dos documentos que referenciam os debates desta pesquisa, como forma de entender onde e como os referidos documentos tratam, propõem e destacam o elemento *cultura*, sua diversidade no ambiente escolar e sua propositura na formação do cidadão. Como destaca a BNCC, ela visa à formação de um cidadão universal. Será que se tem esse modelo de cidadão universal?

Quadro 03 - Categoria Cultura

BNCC	PROPOSTA CURRICULAR
<p>* Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (p. 39).</p> <p>* (...) distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários (p. 64).</p>	<p>* Valorizar a identidade cultural dos povos Wapichana e Macuxi, maiores populações étnicas de Roraima (p. 63).</p> <p>* Segundo Melo (2000), a cultura é um processo complexo que envolve diversos aspectos de uma sociedade, e graças à sua manutenção é possível garantir-se a preservação da memória e tradição de um povo. Desta maneira, nas comunidades indígenas de Boa Vista, sejam elas da etnia Macuxi ou Wapichana, a cultura encontra-se fortemente presente, quer seja por meios das diversificadas formas de produção de</p>

<p>* As Artes (...) possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (p. 197).</p> <p>* (EF15AR25) Analisar e valorizar (...) culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (p. 203).</p> <p>* é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sócio-diversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (p. 370).</p> <p>*(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (p. 376).</p> <p>* (...) 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 indígenas, africana e europeia; (...) - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e histórias brasileiras (p.478).</p> <p>* o trabalho com arte no ensino (...) deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais e populares presente na sua comunidade (p. 485).</p> <p>* As transformações geradas por cada indivíduo são mediadas pela cultura. Em sua etimologia latina, a cultura remete à ação de cultivar saberes, práticas e costumes em um determinado grupo. [...] O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo como ela se apresenta a partir de códigos de comunicação e comportamento, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do</p>	<p>alimentos, ou através das manifestações expressas por meio das danças, músicas, atividades comunitárias e tradicionais, como a pesca. A cultura indígena está em constante movimento: músicas, danças, alimentos, bebidas tradicionais, festas, e grandes reuniões e/ou assembleias, são compartilhadas em vários povos como se fosse uma aliança (p. 101).</p> <p>* Isso não quer dizer que a cultura indígena deve ficar estagnada, como um saber a parte e descontextualizado, ou que deve simplesmente ser apresentada aos alunos para que tenham este conhecimento. A valorização da cultura e identidade deve estar presentes no contexto da Educação Escolar Indígena, implicando em um constante movimento destes saberes, cabendo às Escolas Municipais Indígenas promoverem esta preservação cultural, numa perspectiva em que se promova a interculturalidade numa dinâmica abrangente (BRASIL, 2007). p. 107.</p> <p>* Um ponto importante apresentado neste componente é o rompimento com a divisão quadripartite e a visão eurocêntrica traz uma renovação no ensino de História abrindo espaço para o aprendizado de outros sujeitos e objetos. Ressalta-se o estudo da cultura indígena, africana e afro-brasileira, da História da África e das Américas amplia nossa visão do ser humano e redimensiona nosso sentido de pertencimento na nação e no mundo (p. 284).</p> <p>* O componente curricular contribui ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (p. 303).</p> <p>* arte-educação deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, por meio do estudo de diferentes culturas em diferentes épocas e espaços sociais. A Arte está ligada a vida e a história, voltada para a aristocracia, ela não fazia parte do proletariado, mas mesmo, assim em suas rodas de conversas estava presente e sendo apreciado a cada novo período. Entender e estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação (p. 303).</p> <p>* Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (competência comp. Arte) (p.305).</p>
---	---

<p>consumo de sistemas culturais que se manifestam na vida social. Os indivíduos estão inseridos em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais etc.) e, dessa forma, são produtores e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo (p. 566).</p>	<p>* Sendo notório que todos os Sistemas de Ensino se norteiam pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Escolas Municipais Indígenas de Boa Vista deverão organizar em seus Projetos Políticos Pedagógicos, pressupostos que garantam a articulação deste currículo numa perspectiva que conecte esses conhecimentos e promova uma contextualização que reflita a vivência dos alunos em suas comunidades, a interculturalidade, a interdisciplinaridade, e o contexto em que é aplicado (p.107).</p>
---	---

Fonte: A autora com base na BNCC (2018) e Proposta curricular Municipal (2022).

Ressaltamos dessa forma, que ambos os documentos têm em seus recortes destaques para a valorização da diversidade cultural, dando ênfase para a realidade das vivências. Como também exalta a riqueza de conhecimentos que se poderá conceber. Porém, algo que chama a atenção e está em evidência na proposta curricular é quando tal proposta destaca essa equidade e valoração do estudo e do conhecimento no ambiente escolar de apenas duas etnias, por considerar as mais populosas. Cabe destacar que Roraima possui mais de 10 etnias. E, com certeza, a área abrangente do Município de Boa Vista é habitada para além desses dois povos. Diante do exposto, o referido documento deveria abranger a totalidade das etnias, e não apenas a que aparece em maior visibilidade. O todo deve ser inserido nesse contexto, e merece ser conhecido e valorizado no seu conjunto. Porque, caso contrário, vale questionar: as outras etnias, por terem menor população e menor visibilidade, não merecem os mesmos critérios de reconhecimentos?

Caso isso venha se efetivar nas entrelinhas, há uma contradição no destaque do referido documento, pois se fundamenta em pesquisadores para destacar esse processo cultural que é complexo e diverso e está presente na ‘sociedade’, expresso em vários modos de manifestação. E, quando se fala em sociedade, já se entende que não se limita ao espaço geográfico de um determinado lugar, mas na unidade em se conceber e conhecer as especificidades de um todo. Para que haja possibilidade de entendimento, assim como destaca Esbell (2019), é necessário à inserção com a união de um todo, observando as suas especificidades, pois:

Existe todo um entremeio não de explicação, mas de possibilidade de entendimento. Sem adentrar as portas das cosmovisões dos povos originários não há como discutir decolonização. Sem considerar as culturas mexidas e hoje abertas para a discussão com parte humana representada não há como discutir fronteira alguma (ESBELL, 2019, p. 13).

Eshell nos ajuda a enxergar a possibilidade da multiplicidade do discurso presente no contexto de cultura, e em especial a indígena. Ele demonstra a necessidade de adentrar num conhecimento profundo, capaz de considerar e respeitar também o contexto de uma comunicação mítica, ressignificando sua ancestralidade, com uma riquíssima cosmovisão da natureza. E com isso, nos mostra sua preocupação em defender os povos indígenas e preservar sua arte, suas memórias e sua cultura. Sinalizando uma readequação da sintonia com o sagrado e reverenciado na natureza, para que possam se fortalecer e preservar as tradições.

E como fortalecer essa perspectiva, se não considerarmos o todo dos povos indígenas do nosso Estado? É essencial que essa possibilidade seja ampla, e possa levar ao ambiente escolar a sua completude, levando em consideração todas as etnias presentes no Estado, como também conhecer esse contexto em nível de Brasil, para além da proposta documental, pois é preciso enriquecer e aperfeiçoar o repertório cultural. Todas são importantes, e cada uma tem seu contexto histórico. É preciso uma discussão e um conhecimento amplo, para que se rompam as barreiras da colonização, e se construa caminhos da aprendizagem de forma pluricultural.

Seguindo esse raciocínio, no terceiro recorte da Proposta Curricular é destacada a importância da preservação da identidade indígena, de modo que promova a Interculturalidade. Isso é excelente e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, e que não se restrinjam as Escolas Indígenas, como destaca o documento, neste contexto “da Educação Escolar Indígena” (p. 107), mas que seja ampliado em toda rede de ensino. Ao mesmo tempo em que a BNCC propõe que o aluno conheça e identifique a sociodiversidade, suas características e territorialidades das múltiplas culturas brasileiras, porém, não traz uma especificidade de reconhecimento, mas a diversidade de culturas.

Percebemos, dessa forma, que os documentos se alimentam entre si. E fica difícil refletir se é melhor um reconhecimento mínimo, ou ser contemplado no subentendido da agregação plural, porque me reconheço na pluralidade, mas não deve ser assim, somos plurais, mas com especificidades. É como enfatiza Krenak (2020, on-line), a colonialidade “está tão impregnada em nós quanto à poluição do ar”. E às vezes fica difícil perceber as mazelas de atuação desse domínio colonial que se apresenta nas diversas esferas da nossa vida. E somos forçados a conviver nesse meio desafiador. Os povos indígenas já seguem sua luta para romper com a invisibilidade. Essa luta e esse conhecimento tem que ser nosso também. É preciso conhecer para defender e entender a sua conjuntura. Por isso, a

importância da educação nesse processo formativo e informativo. E assim, comungamos com Esbell (2019, on-line), quando destaca na carta dos povos Indígenas que

devemos sim cobrar por justiça e entender que a educação pode mudar o rumo e apontar outro prumo pra que atravessemos o mundo [...] deixando tesouros de paz e harmonia, uma forma simples e pura de sermos gratos pelo universo que tudo nos deu (ESBELL, 2019, on-line).

Esse deve ser o papel da educação, construir juntos a transformação, para que haja a preservação, paz e justiça, e isso só se consegue com luta e justiça social.

Os referidos documentos destacam também que o ensino da Arte “promove o entrelaçamento das culturas e saberes” (BNCC, 2018, p. 485). E o componente Arte, como destaca a proposta curricular, favorece o diálogo e o respeito às diferenças, proporcionando a Interculturalidade, de forma interdisciplinar ligando a arte à vida nas diferentes épocas e espaços sociais. Dessa forma, a arte torna a escola um espaço vivo e gerador de conhecimento e saberes diversos.

Como forma de promover o ‘entrelaçamento de culturas e saberes’ (BNCC, p. 485), possibilitando a interação de modo que os indivíduos ao inserirem-se nesse conhecimento possam emergir a ação transformadora que leva a romper com as fronteiras do colonialismo e da história única, “de forma a pensarem o futuro comum de nossas próximas gerações e isso é mesmo urgente”, como enfatiza Esbell (2019, on-line) na carta dos Povos Indígenas, ao nos propor esse convite, que se faz necessário, a começar pelo ambiente escolar, como espaço de transformação.

5.3.1 Língua Materna

A diversidade e a valorização da língua indígena se fazem necessárias para a preservação e o fortalecimento das tradições e identidade de cada povo. Na escola é necessário que os professores possam desenvolver um trabalho incluindo o uso da língua materna, para conhecimento dos alunos e porque essa prática apresenta uma forma de continuidade da cultura indígena. Nas escolas indígenas isso é crucial, mas também é necessário que fora dos espaços escolares das comunidades indígenas, esse tema seja levado em consideração e chegue ao conhecimento dos educandos, para que possam entender a sua importância no contexto histórico e cultural.

Ao longo da história em que se instituiu o processo de colonização, os indígenas com suas mais diversas culturas, histórias e linguagens foram sendo dizimados e escravizados pelos colonizadores que aqui chegaram. Estima-se que havia mais de 700 línguas, essa diversidade linguística condiz com a diversidade étnica existente, e também com o mesmo número dos que foram dizimados. Segundo dados do IBGE (2010), existem hoje apenas 274 línguas maternas, e que também correm risco de extinção (TRENTO, RIBEIRO, 2022).

Podemos destacar que de fato os colonizadores perceberam que a língua é à base da memória, que reforça e mantém viva a identidade e a cultura. E para impor sua cultura, seus valores e suas crenças, dizimaram e proibiram os indígenas de usarem sua própria língua, como forma de manterem o controle sobre os que eles consideravam inferiores, e fazer com que fossem perdendo suas memórias e seus costumes. Uma vez esquecidas ou perdidas as suas características, é mais fácil mantê-los subordinados. E isso, o poder dominante colonizador tenta manter até hoje, eliminar a cultura dos povos originários e sua linguagem. Sendo que “a língua é o mais forte traço de identidade”, (JEKUPÉ, 2010, p. 28). Seja ela de qualquer cultura, ela caracteriza as particularidades de todos os povos, como também transmite os traços históricos e as marcas culturais que preservam os costumes e a visão de mundo de uma determinada sociedade (TRENTO, RIBEIRO, 2022).

Segundo (...) documento, a situação de cada língua é o resultado da confluência e da interação de múltiplos fatores políticos, jurídicos, ideológicos, históricos, ambientais, territoriais, econômicos e sociais. Salienta que, nesse sentido, existe uma tendência unificadora por parte da maioria dos Estados em reduzir a diversidade e, assim, favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico. Portanto, a diminuição da diversidade linguística impacta diretamente as tradições culturais e os costumes dos povos autóctones, como também contribui para o enfraquecimento de seus processos de autodeterminação (IPHAN, 2020, p. 21).

Percebemos com esses dados que o interesse em descaracterizar e unificar culturas é relevante e necessário para a elite reinante que pretende manter a cultura hegemônica, para fortalecer a ideologia dominante. E isso nos leva a refletir e discutir sobre o risco de extinguirem-se várias línguas até o final desse século, e “as consequências da extinção das línguas são graves, diversas e irreparáveis, tanto para as comunidades locais quanto para a humanidade” (IPHAN, 2020, p.12). E isso representa um grande risco, pois a perda da língua representa a perda da identidade e da preservação das suas tradições, pois ela é a base que fortalece a memória e a vivência dos costumes. A “extinção de uma língua tem impacto imediato na perda de diversidade cultural, afinal, cada língua possui os meios específicos, historicamente construídos, de se conceber, conhecer e agir sobre o mundo [...] e o modo de

vida de cada povo” (IPHAN, 2020, p.12). Pois ela retrata o patrimônio histórico e linguístico, que preserva as memórias e sabedorias de vida de um povo (IPHAN, 2020).

A importância da diversidade linguística tem sido abordada no contexto em geral, enfatizando-se a compreensão das línguas como parte da cultura dos falantes. A perda de línguas nativas tem como consequência o desaparecimento dos sistemas de saberes da cultura e do conhecimento popular. A língua materna de um povo relaciona-se, sobretudo com o fortalecimento de tradições socioculturais e a luta pela preservação e pela manutenção da herança cultural, como forma de resistir e se fortalecer no reconhecimento dos seus direitos e da sua dignidade. A compreensão do processo da perda das línguas maternas é determinada por fatores de ordem política e social. Sobretudo, após a colonização dos povos indígenas que foram excluídos pela sociedade capitalista (TRENTO, RIBEIRO, 2020).

Inserir a linguagem materna nas práticas educativas é de grande importância para a educação desses povos e nossa também. Sobretudo, conhecer suas peculiaridades, crenças e costumes. Assimilar e valorizar a linguagem dos povos indígenas na sala de aula é incluí-los no processo educativo. Esse processo precisa ser construído entre os alunos e o professor, de forma que os alunos possam adquirir conhecimentos de acordo com a etapa formativa em que se encontram, ampliando sua visão de mundo.

É nesse contexto que a Educação Municipal tenta manter e fortalecer os traços culturais na Educação Básica das escolas indígenas. Dado esse existente nas 11 escolas das áreas indígenas, segundo apresenta o documento, estando presente apenas o estudo da língua de duas etnias, sendo que ambas estão específicas e individualizadas em cada escola. E, em cada região, apenas uma língua é desenvolvida no ambiente escolar, como forma de manter vivas as tradições socioculturais. Como o próprio site da PMBV⁶ destaca:

as línguas macuxi e wapichana fazem parte da disciplina de Língua Materna oferecida em 11 escolas municipais indígenas. A Prefeitura de Boa Vista faz questão de garantir os direitos adquiridos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB). Os artigos 32 e 79 da referida lei é uma conquista dos povos que possibilita o resgate e a preservação das línguas indígenas brasileiras. (BOA VISTA, on-line, 2015).

A iniciativa é ótima, porém destacamos que não existe uma menção dos outros povos presentes no Estado. E nem são mencionados e destacados dentro do processo de ensino, como parte existente e fortalecedora da identidade multicultural. Existem outras etnias

6 Educação Indígena: Prefeitura contribui para o resgate da língua materna em escolas municipais. 2015. - Disponível em: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2015/09/educacao-indigena-prefeitura-contribui-para-o-resgate-da-lingua-materna-em-escolas-municipais>. Acesso em: 27 mar. 2023.

presentes no município e na mesma escola, mas não estão especificadas e nem há sugestões de como se trabalhar essas particularidades. É pertinente questionar: o fato de não contarem com o reconhecimento e a valorização das línguas no espaço escolar ocorre por terem perdido sua tradição oral? Ou não há na região pessoas capacitadas para esse desenvolvimento na Escola? E como fazer para não deixar perder, esquecer a língua desses povos que são minorias? Como de fato proceder nesse resgate? É importante uma pesquisa mais aprofundada para entender todo esse contexto, e também construir essa iniciativa de reconhecimento no espaço escolar, visto que ultimamente há um crescimento da luta e da busca por respeito e preservação dos direitos das culturas diversas, como forma de manter vivas suas tradições e características históricas.

O crescimento da educação indígena acontece também a partir do entendimento de que a educação escolar indígena busca a efetivação de direitos constitucionais fundamentais. Pautar o conteúdo no direito aos territórios, à saúde e à educação, é um dever do Estado para com os indígenas como cidadãos brasileiros. A partir da temática trabalhada na sala de aula, podemos articular o uso da linguagem indígena, entendendo que cada povo tem seu modo de expressar-se, devendo estar inserido na sociedade.

Segundo a Constituição Federal de 1988, ART. 210. § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A língua materna precisa estar presente no processo de alfabetização e letramento dos alunos, como uma forma de inclusão dos povos indígenas através da linguagem. Cabe nos questionar como o Estado assegura esse direito?

Dentro da proposta curricular do município está especificado todo conteúdo desenvolvido no componente: Língua Indígena (Macuxi e Wapichana), com a síntese das aprendizagens e objetos de conhecimentos sugeridos. O documento ainda destaca nas Escolas a etnia majoritária, onde sete Escolas ofertam a língua materna Macuxi e as outras seis, a língua Wapichana. E todo o componente e aprendizagens sugeridas estão voltadas para o desenvolvimento com a inserção da língua materna nas atividades desenvolvidas, como pode ser percebido nos recortes abaixo. Já a BNCC destaca como base nas leis que asseguram as competências da Educação Escolar Indígena, para referenciar como um todo, e apresenta apenas um único parágrafo que fala do ensino da língua materna. O outro recorte que fala das línguas diversas é na habilidade referente à Língua Portuguesa, como insere o termo ‘diversas

variedades linguísticas’ e ‘rejeitar o preconceito linguístico’, assim, pressupõe-se que está inserida a língua indígena, mas não há nenhuma referência e especificidade com relação a essa temática, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 04 – Subcategoria Língua Materna

BNCC	PROPOSTA CURRICULAR
<p>* No caso da Educação Escolar Indígena, (...) assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino (...) seus valores e princípios pedagógicos (...) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, (...), tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (pp.17-18).</p> <p>* (EF35LP11) (...) identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (p. 113).</p>	<p>* Neste contexto, preservar a língua materna, as tradições e os costumes de cada povo. (...) A Prefeitura Municipal de Boa Vista, ofertará ao longo do Ensino Fundamental, o componente curricular de Língua Indígena, por meio do ensino das Línguas Wapichana e Macuxi em suas Escolas Municipais Indígenas, em consonância, com o previsto na presente Proposta Curricular Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (p.107).</p> <p>*Leitura e escrita na língua indígena, trabalhando os gêneros: poesia e carta.</p> <p>*Sequências que favoreçam a alfabetização do aluno na língua indígena trabalhada.</p> <p>* Criação de produções de artes visuais, que enalteçam a língua indígena;</p> <p>* Tentativas de leitura na língua indígena;</p> <p>* Produções textuais na língua indígena;</p> <p>*O ensino das línguas indígenas é garantido aos alunos de todas as etapas do ensino contempladas pela Educação Indígena.</p>

Fonte: Elaborado pela autora segundo a BNCC (2018) e Proposta Curricular Municipal (2022).

Os recortes encontrados na BNCC nos levam a questionar com indignação como um documento tão importante para o sistema educativo é capaz de ignorar e excluir completamente a base cultural do nosso País, porque, ao privilegiar um circuito formativo que promove a exclusão, reforça a continuidade da discriminação, a desvalorização e a supressão da conjuntura histórica de um povo e mostra que está a serviço do poder opressor e colonizador, como forma de apagar os traços e conhecimentos históricos das culturas que são consideradas minoritárias, para manter a hegemonia de uma única cultura. Ela exclui os contextos regionais e suas especificidades. Enquanto traz todas as habilidades e competências para a língua inglesa, ela ignora a língua indígena. Apenas um único parágrafo nas suas seiscentas páginas traz um pequeno destaque para esse contexto. Não desmerecendo a outra língua, mas a cultura indígena é a nossa história, o nosso passado e o nosso presente. E está nas nossas raízes, e não pode ficar esquecida, invisível, ignorada. Precisamos romper esse contexto de segregação e alienação do colonialismo que predomina em todas as suas formas

de poder, no saber e na história, e só tem nos levado “nos últimos tempos senão a despencar. Cair, cair, cair” (KRENAK, 2019, p. 16). Assim como destaca o autor, precisamos seguir o seu convite e “aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos”. E a educação transformadora, que privilegia a autonomia e o reconhecimento das características culturais das nossas raízes ancestrais, ajuda a pensar numa maneira em que a gente possa “despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 16), porque eliminar a queda talvez seja uma possibilidade distante (SILVA, 2021).

O grande desafio para as escolas, e inclusive as indígenas, é colorir essa tessitura, como meio de resistência e proporcionar uma continuidade dos saberes indígenas, para evidenciar que a forma como vem sendo tratada no cenário colonialista mostra que tais sabedorias têm sido “esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história pra gente”, como observa Krenak (2019, p. 19). E as histórias não são únicas, são diversas e plurais e são importantes.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 16).

E é essa história que resgata e repara a violência produzida que queremos construir, e resgatar a dignidade roubada e abafada.

A escola precisa estar atenta para buscar os seus direitos e deveres, para que as crianças possam continuar a sua cultura e a sua história, como também respeitar as dos demais. E oferecer os materiais propícios ao ensino, para que ocorra de forma bilíngue sem negligência de investimento nesse sentido. É preciso compreender que os alunos, fora das Escolas Indígenas, também precisam entender e conhecer as línguas maternas, como forma de construção e respeito identitário. O aluno não precisa dominar ou aprender a fluência em todas as línguas, até porque seria impossível. Ele precisa conhecer e ter ciência do seu valor histórico e cultural. Saber o que ela representa para o seu povo e para a sociedade, e o que significa a sua perda. Entendendo também o que língua representa na história de um povo e na sua própria história, para assim compreender o todo. E desse modo, vivenciar a Interculturalidade e o respeito ao diferente.

A língua é a essência de um povo, sem a sua própria língua não existe a cultura. Para os povos indígenas, a língua materna é imprescindível para a sua sobrevivência e para manter a sua cultura. A língua é a ferramenta que alimenta os laços entre os descendentes e tem uma

ligação direta com a visão de mundo que cada um carrega. E ela jamais poderá existir sozinha, por mais prestigiada e maior abrangência de falantes que tiver, sempre há uma referência, e quanto maior for a sua abrangência e seu domínio, mais importante e inesquecível ela se tornará (TRENTO, RIBEIRO, 2020). Pois a memória, como afirma Muduruku (2014), é comandada pela resistência, e nos leva a conexão profunda com nossas tradições, sendo indispensável na conservação da cultura, que se faz nas afirmações linguísticas.

5.3.2 Jogos e brincadeiras Indígenas

As questões socioculturais brasileiras incluem as brincadeiras indígenas, que são condições essenciais para a quebra de estereótipos e preconceitos sobre a cultura dos povos indígenas. A função das brincadeiras e do jogo para os povos indígena é atribuída aos seus valores construídos e desenvolve no grupo uma relação com outros grupos da mesma etnia ou de diferentes etnias.

A participação das crianças nas rodas de conversas junto à comunidade tem uma linguagem própria e mostra elementos da tradição dos povos indígenas. Segundo Huizinga (1996, p. 03), “é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve”, alertando-nos para o entendimento de que nas raízes do ser humano está o gosto de relacionar-se com o imprevisto e a emoção, pois, “o homem só se torna verdadeiramente humano quando brinca”. Porque encontra ferramentas capazes de auxiliar na sua realidade (SANTANA, 2020, p.23).

Esses instrumentos culturais lúdicos favorecem a inserção da diversidade no cotidiano, tanto da comunidade como da sociedade, e “os usos de ferramentas de trabalho, de caça e pesca, as relações parentais, as crenças e rituais religiosos, a organização social, dança, jogos e brincadeiras lúdicas são variantes muito importantes para a cultura indígena. As línguas faladas são ricas e variadas” (SILVA, 2009, p. 12). O que torna a pluralidade cultural ampla, com o reconhecimento das riquezas e da diversidade de cada povo e cada cultura.

Dessa maneira, é na própria cultura que se desenvolvem os formatos das brincadeiras que cada um tem, e a sua percepção de mundo. Segundo Krenak (2019), o dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera. Isso inclui o uso da língua materna, sobretudo pensar o modo como sobrevivem na sociedade e como tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmos sem criar uma dependência do Estado, que tenta de todas as formas

manter sua subalternização.

Na vida da comunidade, as crianças se inserem nas atividades diárias, e esse manejo permite o contato do aprendizado brincado, porque acompanham os adultos nos seus afazeres e ocupações, mas seguem um ritmo e dinâmica de modo que brincam e se divertem nos novos modos de aprender e construir, que é próprio da comunidade.

As brincadeiras indígenas são essenciais no processo de aprendizado. Segundo Costa (2013), “a ludicidade indígena acontece nos ambientes que fazem parte do cotidiano infantil, na família ou comunidade, de acordo com os significados culturais das pessoas que ali vivem”. É dessa forma interativa, no seu espaço de vivência cultural, que o brincar vai tomando forma dentro das práticas cotidianas, e “as crianças, ao brincar, vão descobrindo e aprendendo no convívio com a comunidade, e quando (...) reproduzem suas brincadeiras e repassam seus conhecimentos, em atividades que propõem uma construção social e cultural” (COSTA, 2013, p. 43). A criança aprende brincando, é um fator que está inserido na sua formação humana e que proporciona uma vivência em grupo. “Uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar.” O brincar é tomado como uma atividade séria em que o faz de conta e a imaginação tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento (CHATÉAU 1987, p. 45-56).

Especialmente no campo educacional, os brinquedos e as brincadeiras implicam a elaboração não só de estratégias pedagógicas, mas de um projeto político que atenda às necessidades das crianças e dos adolescentes, já que brincar é um processo construtivo da vida toda. É importante compreendermos, em concordância com Ferreira *et al.* (2005) que:

Os jogos tradicionais indígenas são atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Eles requerem um aprendizado específico de habilidades motoras e estratégias. [...] Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores. Não existem necessariamente ganhadores-perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (FERREIRA *et al.*, 2005, p.33).

Os jogos mostram os cumprimentos de tarefas de acordo com as regras que são impostas pelos adultos. Assim, promovem experiências significativas diárias e habilidades coletivas de formas diversas, e as crianças desenvolvem raciocínio de forma mais rápida de acordo com sua realidade, e aos adultos potencializa o espírito de cooperação e respeito. Nesse constructo, também é ensinado à “criança indígena ouvir atentamente as histórias contadas pelos mais velhos. Esses ensinamentos passados de geração em geração transmitem

aprendizado”. Elas ficam atentas ao ouvir, e fazem dessa escuta o seu próprio aprendizado. “As histórias são contadas aos poucos, para estimularem a curiosidade e o interesse”. Elas precisam perguntar para saber mais e inserissem no mundo cultural dos seus ancestrais. “E ficam junto aos adultos, participam das ‘rodas’ de conversa, ouvindo em silêncio” (FAUSTINO 2012, p. 257, grifos nosso).

É nesse cenário da importância dos jogos e das brincadeiras na cultura indígena, que discutiremos o destaque dado a esse contexto nos documentos que são objetos de estudo desta pesquisa, analisando como eles enfocam e ressaltam o seu discurso nessa realidade e a propositura que oferecem.

Quadro 05 – Subcategoria Jogos e Brincadeiras

BNCC	PROPOSTA CURRICULAR
<p>* Os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares (p. 201).</p> <p>* São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (p. 215).</p> <p>* Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo (...) de matriz indígena e africana (p. 227).</p> <p>* (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (p. 229).</p> <p>* (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural (p. 229).</p>	<p>* Canções e brincadeiras na língua indígena sobre o tema; Brincadeiras e jogos indígenas, utilizando elementos da natureza; Jogos e brincadeiras corporais tradicionais da comunidade; Brincadeiras na língua indígena sobre o tema; Jogos e brincadeiras corporais tradicionais da comunidade (pp. 110-115).</p> <p>* (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz Indígena e Africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio históricocultural (p. 346).</p> <p>* Produzir cartazes, vídeos, peças de teatro, performance e pequenos textos relacionados às brincadeiras e aos jogos populares do Brasil e de matriz Indígena e Africana (p. 347).</p>

Fonte: Elaborado pela autora segundo a BNCC (2018) e Proposta Curricular Municipal (2022)

Percebemos que ambos os documentos trazem a percepção da relevância dos jogos e brincadeiras indígenas como forma de reconhecimento dos seus valores e da sua multiplicidade sociocultural. Sendo apreciados e vivenciados em diversos aspectos da sociedade e da comunidade, como um meio que reproduz a aproximação e harmonia com o

diferente. É uma unidade amistosa, que se insere e se expande a outras características culturais diversas, mostrando a importância que representam como patrimônio histórico cultural.

Em todo o documento da BNCC (2018), sua maior ênfase sob esse contexto se encontra nas habilidades, principalmente da Educação Física. O todo do documento em si aborda de maneira geral e não destaca culturas ou povos, apenas que a cultura contribui no processo de ensino e aprendizagem de forma geral, porque “oportuniza modos de convivência e aprendizagens diversas, em diferentes contextos e ambientes” (p. 215). Porém, nas habilidades de Educação Física, ele enfatiza “culturas diversas do Brasil e do mundo, incluindo jogos populares e aqueles de matriz indígena e africana”, mas não enfatiza especificamente a referida cultura (p. 229). Cabe destacar que, apesar das Artes não terem visibilidade nesse documento, compreendemos que ela se encontra e se desenvolve nesse contexto de atividades, ao mesmo tempo em que é preciso explorar os seus conceitos e habilidades nas competências e atividades desenvolvidas. Não há outra saída, a não ser nos inserirmos nesse “diversos”, para apresentar nossas particularidades.

A BNCC (2018) ainda ressalta a importância de recriar esse contexto lúdico como forma de valorizar esse patrimônio histórico. Entretanto, ela não desenvolve e nem propõe essa recomendação além das habilidades de uma única disciplina, e de modo bem reduzido. Como a propositura em todo esse documento referente à cultura indígena, é sempre minguada e reduzida. Tornando-se assim, um grande desafio no contexto educacional a ampliação do lúdico como um todo abrangendo o cenário dessa conjuntura.

No entanto, na proposta curricular municipal, há uma ênfase de todo o contexto indígena a ser desenvolvido de modo que ocorra a inserção da forma lúdica. Os componentes de Arte e Educação Física são proposituras desse contexto, dando mais ênfase ao componente de Educação Física. Dentro do organizador curricular da Educação Indígena proposta, é destacado o experimentar, o fruir, o criar e o produzir dentro da dinâmica dos jogos e das brincadeiras, com a criação, recriação e releituras de canções e cartazes na execução das atividades desenvolvidas em consonância com os jogos e brincadeiras tradicionais da comunidade, utilizando mais elementos da natureza, na verdade sendo esse mais acessível. E a vivência cultural como forma de manter viva todo seu contexto histórico-cultural.

A cultura é o fator determinante nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento infantil presente nos jogos e brincadeiras que movem o contexto social. E acontece nas

diferentes interações com o meio e com os outros participantes. Destaca-se o papel dos adultos como mediadores na aprendizagem das crianças. Eles têm papéis importantes para o desenvolvimento infantil, pois buscam maiores condições de aprendizado dentro da sua própria cultura, de forma a interligar o brincar ao processo de ensino e aprendizagem, na construção comunitária de conhecimentos (FERREIRA et al. 2008).

Dessa forma,

acreditamos que muitas das estratégias podem contemplar a ludicidade articulada ao ensino, na diversidade de técnicas tradicionais e modernas e nas diferentes tecnologias sociais que podem ser utilizadas de forma inovadora e podem ser ótimos subsídios para um bom planejamento pedagógico (SANTANA, 2020, p. 12).

Pois, o lúdico é um instrumento para o desenvolvimento vivenciado diariamente. Como destaca o site mirim dos povos indígenas:⁷

Existem muitos jeitos de brincar, mas o objetivo é sempre desfrutar o momento e a companhia dos amigos. Além disso, os jogos ajudam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida. Brincar é também uma maneira de aprender.

Nesse sentido, brincar é a base cultural de aprendizagem para que as crianças, adultos e comunidade possam desenvolver-se de acordo com os seus costumes.

Segundo Ferreira (2008), eles representam momentos nos quais se podem celebrar a sua própria cultura. Estabelece regras e trocas de conhecimento. Eles, a partir do jogo e da brincadeira, estabelecem relações com seus parentes e diversas formas de jogar. Dessa maneira, desenvolvem-se atividades em grupo, compartilham suas decisões, tomando como ponto de partida os jogos inseridos na sua própria realidade e tradição (FERREIRA et al. 2008).

Conforme Vigotski (1991), o brincar desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança e na aprendizagem da própria cultura. Dessa maneira, a brincadeira é um processo dinâmico que contribui para a aprendizagem do indivíduo. Essas brincadeiras também podem ser expostas por imitações que as crianças fazem dos adultos (VIGOTSKI, et al.1991):

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras (...). Elas frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras (...) não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, construção de

⁷ <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p.16).

Os conhecimentos tradicionais são formas essenciais para o desenvolvimento em sala de aula. A partir dessa interação direta com a sociedade e os aspectos culturais, as novas relações que se estabelecem os fortalecem enquanto cidadãos em processo de aprendizagem, e em contato com instrumentos que elevam sua cultura para que ela seja valorizada. E assim, suas vivências culturais devem ser mantidas para que proporcionem a continuidade cultural desses povos. As brincadeiras são elementos essenciais para que essa diversidade seja respeitada e exposta no meio social como um modelo a ser seguido. As brincadeiras ensinam as crianças/jovens a serem protagonistas da sua própria história e aprendem a fortalecer os seus costumes e tradições.

5.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena é um direito garantido a partir da constituição de 1988 e estendido a LDBEN (9.394/96) quando assegura o direito à educação diferenciada, bilíngue e específica, conforme afirma o artigo 78:

[...] que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Nessa conjuntura, fica evidente que os direitos dos povos indígenas devem ser assegurados e preservados, além de garantir através da Educação um contexto educativo que respeite e contemple seus aspectos históricos e culturais. Mostra também o conhecimento como um instrumento social (ARROYO, 2013), isso implica refletir sobre a produção de conhecimento que expressa a realidade de cada comunidade. Dessa maneira, é preciso levar em consideração que cada povo tem sua experiência histórica e constituem-se sujeitos da sua própria ação.

E, nessa perspectiva, é imprescindível uma escola que reconheça e valorize as memórias e a história de cada povo, como também seu conhecimento e sua relação com a natureza e os seus costumes. A escola em si deve ser esse meio que propicia, protege e resgata a origem e a preservação dos costumes, como também de manter viva a cultura e a história. Como descreve Kopenawa (2018), ao narrar seu conhecimento da escrita e da floresta, sendo

que ambos são importantes, enquanto um mantém vivas suas tradições, o outro torna conhecida sua história e a história do seu povo, sendo assim, uma possibilidade de consciência e de preservação do seu povo.

Sim a escrita é importante para mim e pro meu povo..., importante povo Yanomami, maioria Yanomami não fala português, está na montanha, fica afastado da cidade, então eu [...] primeiro é que tem escrito no papel..., [...] ((Kopenawa aponta para o livro)). Isso aqui é importante sim pra mim, [...] ele tá me ajudando pra divulgar nome do povo Yanomami andando qualquer, [...] cidade aqui no Brasil e fora (Entrevista realizada em 2018 In. SOUZA, 2019, p. 92)

Como relata o xamã Yanomami, esse conhecimento é imprescindível, e destaca a escrita, como a educação formal, que deve andar junto com o conhecimento cultural, que se inicia na comunidade e na relação com a natureza e suas tradições. Fixar esse entendimento cultural e sua práxis é crucial para preservar os costumes e as tradições. Isso é primordial no entendimento sobre a história de um povo. Por isso, a importância dos professores indígenas nas suas escolas ao conduzirem esse processo de conhecimento, resgate e preservação, para não correr o risco de se perder a memória e se esquecer a história. Mas, fora das comunidades indígenas, também é importante esse conhecimento, então como fazer para preservar e levar a conhecer e respeitar as características e costumes dos povos originários? Kopenawa (2019) não descarta o conhecimento da escrita, ela é importante, porque mostra que eles existem. Mas também é necessário estar imerso na sabedoria local, como relata abaixo:

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em pele de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de yãkoana que me deram. [...]. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade [...]. Omama não nos deu nenhum livro mostrando desenhos das palavras de Teosi, como os dos brancos. Fixou suas palavras dentro de nós. Mas, para que os brancos as possam escutar é preciso que sejam desenhadas como as suas [...]. Uma vez coladas no papel, [...] Isso talvez os faça dizer: “É verdade, os Yanomami não existem à toa” (KOPENAWA, 2019, p. 76, 77).

Por isso, o pensamento de Kopenawa (2019) reflete sobre o caminho a ser percorrido para a preservação da aprendizagem e costumes do seu povo. E como forma de abranger essa preservação, essa aprendizagem precisa chegar ao entendimento do outro, do branco, dos que estão no poder, e a partir daí eles possam tomar consciência de que todos têm que proteger e cuidar, para a sobrevivência e o bem-estar de todos e não pensar unicamente na lucratividade de alguns. Essa compreensão se inicia na educação, e esse processo já é longo, muitos estão nessa luta há bastante tempo, no resgate dos seus direitos, no reconhecimento da sua história e no respeito a sua memória e a dos seus antepassados.

Por esse viés, a Educação Indígena, especificamente no Brasil, passou por longos e diferentes momentos históricos no decorrer da história até a atualidade. Com grandes

dificuldades e lutas, conseguiram assegurar uma educação que respeite e aceite sua história. Nesse cenário,

[...] a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas. Desta feita, para se pensar numa educação é necessário compreender a sua história e o processo de escolarização até a conquista da primeira escola formal, quem foram seus aliados e quando a educação escolar indígena aparece de fato no cenário da educação brasileira (SOARES, et. al., p. 3, 2021).

Destacamos que esse processo de conquistas foi feito de longos períodos de lutas, para de fato o indígena aparecer e ter destaque nos seus direitos no cenário da educação brasileira. E isso nos leva a questionar: durante todo esse processo, quem foi e continua sendo aliado na luta por essa causa? O autor também não nos dá resposta, mas cabe-nos uma boa reflexão e também repensar a escola com foco nessa perspectiva, porque é a partir dela que novos passos serão dados. A escola pode partir de uma estrutura que permite implantar uma metodologia voltada para a valorização da cultura dos povos indígenas, isso torna-se uma alternativa social que tem como objetivo uma educação decolonial, libertadora e inclusiva, como reafirma os PCNs (BRASIL, 2001, p.49): “Assim é decisivo propiciar elementos aos alunos para que eles repudiem toda forma de exclusão social.” Desse modo, destacamos a importância da escola na formação do cidadão.

Desta forma, o papel da escola, especificamente a indígena, é reafirmar as identidades étnicas valorizando suas línguas e ciências, garantindo as suas comunidades o acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos. Assim, deverá assegurar culturalmente as necessidades e a liberdade de convivência dos povos originários.

É nesse cenário de caracterização, destaque e discussão sobre a importância da Educação Escolar Indígena que trazemos ao debate os recortes que destacam esse tema nos documentos abaixo, objeto da nossa análise. Como percebemos, eles estão muito bem colocados e bem claros nos seus termos, embasam muito bem o contexto e os direitos da Educação Indígena.

Quadro 06 – Categoria Educação Escolar Indígena

BNCC	PROPOSTA CURRICULAR
*No caso da EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA , [...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas	*A Escola Indígena configura-se como cerne da construção do conhecimento intercultural dentro de suas das comunidades, todavia, esse processo é intrínseco a manutenção e valorização dos saberes e costumes tradicionais de cada povo [...] (p.77).

<p>tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (p.17).</p> <p>*Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens (p. 574).</p> <p>*(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (p.425).</p>	<p>* demandadas da SMEC que primem pela efetivação da construção de um novo conceito de Escola Indígena, voltado para a oferta de uma educação que valorize as práticas culturais de cada comunidade e povo indígena, bem como, que oportunizem o acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades, sem a sobreposição destas últimas quanto as primeiras, e sim uma articulação permanente entre ambas (RORAIMA, 2018) (p.105).</p> <p>* A partir da emissão da Resolução CME/BV nº. 17/2010, que estabeleceu as normas para o credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Boa Vista (SME/BV), as Escolas Indígenas começaram a receber oficialmente seus decretos de criação, ocasiões através das quais as que eram Anexos Educacionais Indígenas passaram a ser desmembradas gradativamente, e deram origem às Escolas Municipais Indígenas que hoje se encontram em funcionamento no SME/BV (p.103).</p> <p>*A Educação Escolar Indígena no Brasil, considerando a concepção que conhecemos hoje, teve seu marco inicial regulamentado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que diferentemente dos documentos anteriores, põe fim ao conceito de —incorporação dos povos indígenas à comunidade nacional, passando a garantir o direito destes às terras em que original e tradicionalmente ocupavam (p.99).</p> <p>*Educação Escolar Indígena que possa reafirmar as identidades étnicas, valorizar a cultura e a comunidade de cada povo e localidade indígena (p.100).</p> <p>*RCNEI foi de fundamental importância para a construção da Educação Escolar Indígena nos moldes atuais, haja vista que a partir de sua criação, os Sistemas de Ensino passaram a se organizar efetivamente para garantir que esta modalidade fosse oferecida de uma maneira que pudesse de fato, propiciar a oferta de um ensino de qualidade aos povos indígenas, considerando as especificidades de cada povo (p.100).</p> <p>*Escola Indígena começou a se organizar formalmente em meados do início da década de 1990. Durante muito tempo, estas unidades eram identificadas apenas como Escolas Municipais, sem mencionar que eram Indígenas, bem como, tinham em sua identificação somente o nome da comunidade (p.102).</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora segundo a BNCC (2018) e Proposta Curricular Municipal (2022).

Para iniciar esse diálogo, é necessário chamar Paulo Freire, porque discutir educação em tempos desafiadores é assumir que a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2019, p. 127). Por isso, a filosofia de Freire destaca a educação como um ato de coragem, frente à realidade colonizadora. Que não pode fugir do debate frente aos desafios atuais. Porque caso contrário, ela será uma mera reprodutora do sistema colonial que a mantém.

Nesse caso, trazemos em destaque a importância da educação na desconstrução de paradigmas dominantes, sendo ela um elo aberto à discussão e à inclusão. E esse elo se inicia na análise de recortes, a começar pela BNCC (2018), quando ressalva as competências e princípios da Educação Escolar Indígena, a serem reconhecidas a partir da sua cultura ‘nos sistemas de ensino e na proposta pedagógica’. Mas, nesse ponto, chama-nos atenção para o reconhecimento da BNCC às culturas afro e indígenas. Como reconhecer e trabalhar a valorização dessas culturas, se esse documento que rege a educação esqueceu ou omitiu o reconhecimento dessas culturas? O que ele traz são apenas fragmentos, que ressaltam pequenas frases em meio a tantas composições de diversos grupos e culturas, mas não tem na sua composição um capítulo para a especificidade das culturas afro e indígenas, “reconhecidas no currículo”. Qual currículo? Se esse documento que rege o currículo não deu o devido reconhecimento e essas características culturais. Como se trabalhar a organização dos currículos estaduais e municipais, na valorização das culturas afros e indígenas, se eles estão voltados a mesma linguagem da BNCC? Aliás, a BNCC será o espelho que definirá os referidos documentos, e parece que está se concretizando isso. E como não reconhecer os primórdios da nossa história, da nossa cultura? Isso é essencial na formação de cada cidadão. E nesse cenário, faz-se pertinente refletir e,

[...] entender como o processo de subalternização dos povos indígenas foi e está sendo construído e quais os problemas enfrentados por esses povos, que, na atualidade, decorrem das interpretações feitas sobre eles na formação da literatura brasileira e na construção do projeto de Estado Nacional (SOUZA, 2019, p. 35).

Esses povos têm sua própria história, contam e cantam sua cultura e memória e mesmo assim, ficam à margem da sociedade, e não são reconhecidos por quem está no poder e reconta a sua história, através da sua própria versão, às vezes de forma equivocada e ignorando seus costumes, prevalecendo a versão e o ponto de vista do colonizador, omitindo suas práticas e desmerecendo seus costumes. Aqui cabe questionar: por que a BNCC, mesmo depois de tantas críticas e cobranças, não fez uma ressalva e acrescentou o que por foi esquecido? Mas, é como se isso não tivesse importância e o objetivo fosse manter a

subalternização dos povos indígenas, pois nesse cenário, quanto menos se fala, quanto menos se discute, melhor será.

E aqui destacamos o segundo tópico de recortes da BNCC, quando fala de uma de suas competências específicas, quando “propõe-se analisar os paradigmas que refletem os saberes de diferentes povos (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais” (BNCC, 2018). Essa discussão é relevante ao mesmo tempo em que interliga ao terceiro tópico, quando destaca uma de suas habilidades, que nos remete a discutir a tutela dos povos indígenas, como também levar em consideração sua forma de “apropriação da natureza”, talvez pudéssemos sugerir, que apropriação não é a palavra mais adequada, já que sua condição/relação com a natureza é de cuidado e de preservação, que transforma e extrai os seus recursos de forma consciente. E que isso é passado para as futuras gerações. Claro que por ventura, e como em todas as culturas, alguns subjazem esse caminho. Mas, isso não é rotineiro de todos os povos, porque sua principal luta é com a conservação do seu espaço, pois ele mantém vivas suas vivências e história. Ou esse será apenas um discurso ideológico? Como forma de manter silenciado aquele que é subjugado, mas ao lhe transmitir palavras bonitas, por mais que não sejam verdadeiras, e que algumas dessas palavras estejam subentendidas o fará acreditar, e mantê-lo silenciado e adaptado à realidade que o oprime.

Essa forma de tratar da tutela, como também da apropriação nos remete ao status colonizador e seu poder. E como poderia trabalhar e propor de forma diferente, se a intenção é manter escondidos e esquecidos os traços e resgates históricos desse povo? E com isso, não haverá diálogo e nem conscientização da sua condição de subalterno. O não diálogo leva ao silêncio como docilização e acomodação. “Esse discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização” (FREIRE, 1996, pp. 45-46). Cujo objetivo é a domesticação e adaptação do outro ao meio que o coloniza. Sua esperança de libertação será através da tomada de consciência, somente através dessa conscientização, será possível libertar-se do poder opressor/colonizador. O diálogo e a consciência os farão perceber o quão amargo é esse elogio docilizado, disfarçado de afago de imobilidade, que nega sua humanização. É preciso

romper com as barreiras da colonização, para tornar-se sujeito da sua história, desta vez não mais criada e contada pelo outro, mas a partir da sua cultura e da sua versão da história.

Já na Proposta Curricular, ‘temos a Educação Indígena como cerne da construção do conhecimento intercultural, regulamentada a partir da constituição de 1988, como forma de reafirmar as identidades étnicas, que teve o RNCEI como forma de organização para educação vigente, estando inserida nos moldes atuais como modo de propiciar um ensino considerando as especificidades de cada povo. Mas somente em meados do início da década de 1990, é que as Escolas Indígenas Municipais passam a usar oficialmente essa nomenclatura, antes disso eram consideradas apenas Escolas Municipais’. Nada diferente do que encontramos hoje no site do observatório da PMBV, que mostra apenas a divisão das escolas em duas categorias, Escolas rurais e Escolas urbanas. Somente foi possível fazer o levantamento da quantidade de Escolas Indígenas junto à macro área que cuida dessa nomenclatura porque o próprio site não reconhece essa informação.

Portanto, percebemos que ambos os documentos demonstram total conhecimento das leis e direitos que regem e garantem os princípios e equidade da educação a ser oferecida aos povos originários, principalmente no nosso estado, por se configurar um estado com sua maioria indígena, porém, ambos estão pautados nos mesmos moldes, na docilização do poder que impõe a aceitação do silêncio. E isso nos leva a questionar por que o município de Boa Vista levou tanto tempo para de fato reconhecer as Escolas Indígenas realmente como são? Reconhecimento, aceitação eles até afirmam em suas palavras, ou será que estão imbuídas em um mero discurso qualquer, como forma de se opor ao ‘reconhecimento’ que demonstram? E por isso estão embebidas com tão bela eloquência para disfarçar a falta de interesse que tem? Mas a luta é constante por aqueles que defendem uma Escola de qualidade e que prezam pelo respeito e a equidade, como muito foi enfatizado pelos referidos documentos. Essa luta, como destaca Freire (2015), é a “luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida” (FREIRE, 2015, p. 43). Essa libertação vem através da reação não violenta, da não aceitação da imposição e da tomada de consciência. O romper com poder dominante requer a conquista da sua autonomia, para auto descolonizar-se. O descolonizar-se é um ato de amor consigo mesmo.

Para que haja uma mudança social é preciso começar a perceber a autonomia das lutas dos movimentos sociais indígenas pela questão da terra e dos seus direitos. Em especial

quando enxergamos os indígenas enquanto protagonistas da sua própria história. A noção da organização social indígena por uma educação voltada para as pluralidades dos grupos excluídos que se organizam e mostram um ideal para que seus direitos sejam respeitados. Em marcos de referência de classe ao mesmo tempo étnica e social. Por fim, ao fazê-lo essa distinção, esses grupos desfrutam da sua agência histórica e política. Dessa maneira, é importante reconhecermos o papel da educação nesse cenário social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a temática discutida nessa pesquisa é de grande relevância, e poderá contribuir para o contexto educacional, no que se refere à educação indígena e sua arte, vista pelo viés da descolonização, ao trazer ao debate e propor a desconstrução da colonialidade num processo que engloba o ser, o saber e o poder. Pois, é preciso consciência para a construção da identidade política e social, para se chegar à emancipação e assim, a desconstrução do processo de colonização.

Diante desse contexto e dos objetivos propostos neste estudo, foi colocada em questão a seguinte problemática: pelo viés da descolonização, há uma proposta de ensino de Arte na/para a Educação Indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR?

Para isso, usamos como objetivo geral analisar, pelo viés da descolonização, a existência de propostas de ensino de Arte na/para a Educação Indígena nos documentos legais que regem a Educação Básica das Escolas Municipais de Boa Vista/RR. E de forma específica, buscamos: identificar se as propostas legais apresentam e como apresentam a Educação Indígena; conhecer a forma de organização e estruturação da Educação Básica e o foco para o ensino de Arte Indígena em Boa Vista/RR; verificar na BNCC e na Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental – Anos iniciais, as discussões sobre Arte Indígena e/ou Arte no contexto indígena.

A partir dos objetivos propostos e da análise dos documentos, identificamos algumas categorias. Essas categorias foram definidas de acordo com a maior quantidade de repetição e semelhanças dos termos entre os documentos, para facilitar essa marcação, foi feita uma tabela com os destaques desses documentos, colocando por quadro os destaques e semelhanças com maior frequência de citação. Dentre eles, foi destacado: *planejamento, currículo, cultura, e Educação Escolar Indígena*. Para definir essas categorias foram realizadas leituras criteriosas, com marcação dos pontos relevantes e identificação das semelhanças, ressaltando os recortes do quadro de análises, com os pontos mais importantes para essa discussão, destacando as citações de cada categoria para melhor visualização e interpretação dos dados.

Diante disso, foi necessário discutir, reconhecer e entender como o ensino e as leis que regem esse sistema, agem no contexto formativo para a inclusão de todos, no processo de

ensino e aprendizagem. Percebemos que essas leis e documentos não trazem uma proposta descolonizadora. E de certa forma, alimentam esse processo, como forma de manter sua perpetuação. Os documentos trazem falhas, em reconhecimento e valorização das culturas minoritárias e entre elas a indígena. Outras leis foram aprovadas como formas de corrigir as falhas deixadas por esses documentos, e reparar a violência cometida, a exclusão e a negação dos direitos e reconhecimentos primordiais das culturas minoritárias esquecidas, como as leis 10639/03 e 11645/08. Mesmo após essa conquista, que levou muitos movimentos à luta por esse reconhecimento, elas são ignoradas no novo documento legal que rege o sistema de ensino, a BNCC (2018), como discutido no texto desta pesquisa.

Nesse constructo, tínhamos como ideia inicial analisar os documentos a nível nacional, municipal e local de cada escola (BNCC, Proposta Curricular, PP e Plano dos professores), porém, não foi possível seguir a ideia determinada, porque das cinco escolas visitadas, apenas uma cedeu os documentos solicitados, sendo eles o PP e plano dos professores, porém, a última atualização do PP data de 2016, tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino adota a Proposta Curricular, não sendo mais necessário o PP. E quanto aos planos cedidos, foram enviados cinco planos de aula, um plano de cada mês (fevereiro a junho, sendo junho o período de visita na escola), e cada um de linguagem diferente, e nenhum fazia referência ao tema trabalhado nesse estudo. Nesse contexto, analisamos que esses dois documentos não acrescentariam informações para a pesquisa. Sendo assim, os dados da tentativa da pesquisa de campo não foram utilizados no desenvolvimento e construção desse trabalho. E seguimos com os outros dois documentos. A Proposta Curricular foi disponibilizada pela SMEC, na gerência de formação continuada, no período em que estava finalizando as últimas correções. E a BNCC (2018) foi encontrada no site do MEC.

Dentre as categorias trabalhadas, evidenciamos algumas discussões frente ao que é proposto pelos referidos documentos. Na categoria planejamento, destacamos a sua importância para a ação docente. O qual coordena e organiza os objetivos e adequações do processo de ensino, no decorrer do seu desenvolvimento. Sendo reconhecida e apontada por ambos os documentos a sua grande relevância.

Desse modo, cabe destacar que o planejamento é realizado dentro das habilidades da BNCC (2018). E por mais que ela expresse que o planejamento deve ter equidade e levar em consideração a realidade de cada um, ela não deixa margem para a sua realização. Pois, devem seguir as proposições do referido documento. Nesse aspecto, observa-se que essas

habilidades e propostas não são suficientes para atender às demandas das especificidades regionais, levando em consideração a diversidade cultural. Mas, mesmo assim, a Rede Municipal adota as habilidades como sendo os objetivos plausíveis e adequados que os professores devem seguir. Ao atentar-se para a leitura do texto, a BNCC é belíssima, porém, quando analisamos o contexto que é oferecido para o seu desenvolvimento, percebemos que a realidade é outra.

Na categoria currículo, nós o ressaltamos como propositor da educação brasileira, e base definidora do processo de ensino e aprendizagem. Porém, a nova configuração curricular se fundamenta através da BNCC (2018), sendo que ela não é currículo, no entanto age como se fosse, porque toda a base do ensino está pautada nela, inclusive o ENEM, então as escolas são fidedignas aos seus preceitos, no intuito de que seus alunos se destaquem no referido exame. Esperamos que nessa nova realidade política haja mudanças.

Nos recortes de ambos os documentos é destacada a construção de um currículo que deve garantir as aprendizagens definidas pela BNCC (2018), nas diferentes áreas de conhecimentos. Cabendo aos Estados e Municípios os acréscimos necessários dentro das habilidades definidas, para atender as demandas e as necessidades da sua comunidade escolar. Porém, essas mudanças devem preservar as propostas da BNCC (2018). Com isso, a flexibilidade e a abertura desse documento se desfazem na sequência da sua escrita. Resumindo, torna-se uma verdadeira imposição, sem abertura para as especificidades da comunidade escolar, que é diversa e pluricultural. É necessário e urgente se construir a partir desse documento novos lugares de fala, que possibilitem olhares outros, e se propicie o multiplicar de vozes dos grupos silenciados historicamente.

Portanto, o currículo proposto pela BNCC (2018) não considera a cultura e a história dos povos indígenas e outros grupos minoritários. Faz-se necessário um currículo que valorize a cultura desses povos através do ensino. Um currículo escolar como instrumento de reconhecimento e respeito à multiculturalidade em conjunto ao processo de inclusão, sempre atento à diversidade de culturas das diferentes etnias que formam o povo brasileiro. Num contexto que se busca o respeito a essa diversidade, que elenca diferentes olhares em relação aos povos que trouxeram contribuição ao processo de formação da nação brasileira. Esse currículo deve ser um instrumento que qualifica, e que dá a conhecer as estruturas e mazelas da sociedade e se recomenda mudanças e práticas descolonizadoras, onde se indaga as relações de poder e privilégios, arraigadas na realidade cultural e política da atualidade. As

pautas curriculares tendem a superar a realidade quando identificam o ser humano como capaz. O ser humano que pensa criticamente e torna-se senhor do próprio destino sem que o sistema corrompa as suas vidas. A educação deve ser arma de batalha, pois só o conhecimento é capaz de conscientizar.

Na categoria cultura, os documentos analisados, de início, ressaltam a valorização da diversidade cultural. E, apesar da BNCC não apresentar esse reconhecimento e valorização cultural, ao excluir a cultura dos povos indígenas, traz um belíssimo texto. Ela agrega os indígenas em culturas diversas, e quando isso ocorre, tem-se o risco de esquecer as particularidades, e permanecemos fortalecendo a colonialidade. Somos plurais, mas com especificidades. Em consideração à Proposta Curricular, é destacada a importância da preservação da identidade indígena, de modo a promover a Interculturalidade. Esse enfoque destaca os dois povos com maior população no Estado, Macuxi e Wapichana, eles são especificamente citados nos documentos, como também destacam as escolas com a predominância de uma das duas etnias. É um reconhecimento mínimo, levando em consideração a diversidade de etnias presentes no Estado. Porém, contempla uma pequena parte da base cultural desses povos. Restando aos outros serem contemplados na pluralidade, sem perceberem as particularidades.

A subcategoria Língua materna é totalmente ignorada pela BNCC (2018). Aparece apenas em um pequeno recorte da Educação Indígena. O seu destaque dá ênfase às línguas diversas, sem nenhuma referência à indígena. Já a Proposta Curricular destaca o fortalecimento dos traços culturais da língua indígena, na qual a língua materna não é ignorada na sua totalidade, mas reconhecida de forma específica apenas de duas etnias com maior população no Estado, com aprendizagens voltadas para o desenvolvimento destas línguas nas atividades realizadas. Portanto, a língua é a essência de um povo, e imprescindível para a sobrevivência e manutenção da sua cultura. É necessário o resgate e a preservação da língua materna para manter vivas a memória e a história de um povo.

Na subcategoria jogos e brincadeiras indígenas, observamos que ambos os documentos enfatizam a relevância dos jogos e brincadeiras indígenas como forma de reconhecimento de valores e multiplicidade sociocultural. Sendo essa prática apreciada e vivenciada em diversos aspectos da sociedade e da comunidade, e o maior destaque a esse contexto encontra-se nas habilidades, principalmente de Educação Física, mas podemos observar que ela também se concretiza no componente Arte, mesmo ela não sendo citada

diretamente, ele se encontra na dinâmica e realização dos jogos e brincadeiras. Pois a arte pode ser explorada e vivenciada nessas atividades. Nas várias formas de produzir dentro da criação e execução das atividades desenvolvidas, e onde novas relações se estabelecem.

Na categoria Educação Escolar Indígena, trazemos em destaque a importância da educação na desconstrução de paradigmas dominantes, sendo ela um elo aberto à discussão e à inclusão. Na análise dessa categoria, chama-nos a atenção a omissão da BNCC (2018) com relação às culturas afro e indígenas. E também uma preocupação, já que BNCC será o espelho que definirá os currículos de todo o Brasil. E como se trabalhar a organização dos currículos estaduais e municipais na valorização das culturas afros e indígenas para que não sigam a mesma linguagem da BNCC? Pois é preciso que valorizem e deem destaque a essas culturas.

Ou seja, a BNCC traz apenas fragmentos que ressaltam pequenas frases em meio a tantas composições de diversos grupos e culturas, e relata a palavra afro e indígena. Mas não tem na sua composição um capítulo para a especificidade das culturas afro e indígenas, “reconhecidas no currículo”. Parece que a intenção é manter escondidos, esquecidos os traços e resgates históricos desse povo. E desse modo, não haverá diálogo, reconhecimento, respeito e nem conscientização das culturas indígenas/diversas, e da condição de subalternos, proposta e mantida pelo colonizador.

Já a Proposta Curricular destaca a Educação Indígena como cerne da construção do conhecimento intercultural, como meio de reafirmar as identidades étnicas, estando inserida nos moldes atuais como modo de propiciar um ensino considerando as especificidades de cada povo. Percebemos que ambos os documentos demonstram total conhecimento das leis e direitos que regem e garantem os princípios e equidade da educação a ser oferecida aos povos originários. Porém, ela é oferecida desconsiderando as suas especificidades e sendo agregada a multiplicidade de diversos povos, sem observar as características específicas.

Portanto, percebe-se a partir dessas categorias que não existe efetivamente uma proposta para o ensino cultural de Arte Indígena, existem apenas alguns indicativos, mas bastante superficiais. Sendo que não há proposta de ensino de Arte Indígena ou no contexto indígena. O que há são sinalizações de como trabalhar com a Educação Escolar Indígena. Assim, a proposta curricular, apesar de um pouco mais de abertura que a BNCC, ainda se omite em muitos pontos e passos que poderiam ser dados para reparar as falhas e omissões da própria BNCC.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- AGUIAR, M. A. da S. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- ARROYO, M. G. **Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, M. R. (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. 912 p.
- BARBOSA, A. M. A importância do ensino das artes na escola; entrevista concedida a Beatriz Morrone. **Revista Época**, 16 mai. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/86132/51634>>. Acesso em: 15 de jun. 2021.
- BARBOSA, A. M. Entrevista Ana Mae Barbosa. **Revista mais 60 - SESC**, dez. 2018. v. 29. n. 72. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13216_ENTREVISTA+COM+ANA+MAE+BARBOSA>. Acesso em: 15 de jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. 230 p.
- BAPTAGLIN, L. A., SOUSA, W. C. de A. Língua, cultura e identidade: desafios dos indígenas no ambiente escolar urbano de Boa Vista/RR. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, set./dez./ 2019.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. 441 p.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História** [on-line], v. 30, n. 60, pp. 55-75, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- BOMFIM, S. M. S. Currículo, Poder, Educação, Invisibilidade da História e Memória dos Povos Indígenas e Negros na BNCC. Anais, volume XV, n. 11, set. 2021.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 315 p.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 dez. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

_____. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

_____. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasileira. MEC/SEF, 1997.

CANEDO, D. “**Cultura é o quê?**” - **Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos**. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. 2009

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVALCANTE, T. L. V. **História Indígena e Ensino de História**: apontamentos críticos sobre currículo e a Base Comum Curricular. 2008. Disponível em: <<https://www.academia.edu/RegisterToDownload/RelatedWorks>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CARNEIRO, B. R. **Planejamento Escolar**. ANAIS - Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br>>. Acesso em: 26/01/2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN P. A.; SILVA DA R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 176 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 76 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

- CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CHAUÍ, M. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados. 1995.
- COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. (org). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades). 368 p.
- COSTA, E. M. da. **As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Acesso em: 02 mar. 2023.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. 152 p.
- CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117 p.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, Vick L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CRUZ, Odileiz. **Os Ingarikó (Kapon) na Terra Indígena Raposa Serra do Sol**. Ten. Mund., Fortaleza, v. 4, n. 6, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/download/773/691/2874>. Acesso em 23 jan. 2023.
- DE ALMEIDA, T. F. A educação brasileira e sua trajetória: da colônia à primeira república. In: V CONAED e XVII Simpósio de Pedagogia, V Simpósio de Educação do Campo, II Simpósio de Pós-Graduação em Educação, 2021, Catalão. **Anais...** Catalão: Universidade de Catalão, 5 a 7 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355158655_A_EDUCACAO_BRASILEIRA_E_SUA_TRAJETORIA_DA_COLONIA_A_PRIMEIRA_REPUBLICA>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- COELHO, M. O. de C. **Educação escolar indígena e quilombola**. São Paulo: Editora Senac, 2021. 143 p.
- DUTRA, D. R. O.; RÉ, A. L. História da educação no Brasil: evolução ao longo dos anos. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, Jaciara, p. 47-56, 2020.
- DA SILVA NETO, J. P. **Saberes dos povos Indígenas Maya e Yanomami**: Desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. 158 p.
- DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1995. 308 p.
- DUSSEL, E. **Método para una filosofía de la liberación**: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Sígueme, 1974. 295 p.
- _____. **El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: AbyaYala, 1994. 196 p.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ESBELL, J. Carta dos Povos Indígenas para o capitalismo. 2019. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br>. 2019/04/03/. Acesso em 10 abr. 2023.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 260 p.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**/Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FAUSTINO, R. C. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongaray. *Práxis Educativa*7, 239-263. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7i Especial.0011. 2012. In: FAUSTINO, R. C., MOTA, L. T. **Crianças indígenas**: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. UEM, Universidade estadual de Maringá. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303347027007>. Acesso em 14 abr. 2023.

FERRAZ, G. de O. da S. W. R. Direitos Fundamentais e a Educação Indígena no Brasil. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 203-215, 2020.

FERNANDES, A. P. da S. **Leitura e formação de leitores**: estudo sobre o letramento em documentos oficiais nacionais e amazonenses. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FERREIRA, C. A. M. **Literaturas indígenas e documentos oficiais**: lutas, conquistas e desafios. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

FERREIRA, M. B. R., VINHA, M., FASSHEBER, J. R., TAGLIARI, J. R., & UGARTE, M. C. D. **Cultura corporal indígena**. In L. Pereira da Costa (Org.), *Atlas do esporte no Brasil* (p. 35-36). Rio de Janeiro, RJ: Shape. 2005.

FERREIRA, M.B.R., HERNÁNDEZ V., M.; CAMARGO, V.R.T.; VON SIMSON, O.R. Jogos indígenas, realizações urbanas e construções miméticas. *Ciência e Cultura - Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Temas e Tendências. Cultura Indígena*. Ano 60, n. 4, 2008. In.: **JOGO, CELEBRAÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE** – CAMARGO, V. R. T., ROCHA FERREIRA, M. B., SIMSON, O. R. de M. v. (org) *Reconstrução da Trajetória de Criação, Implementação e Difusão dos Jogos Indígenas no Brasil (1996 - 2009)*. Editora Curt Nimuendajú. Campinas, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 2. Ed., 2014. 400 p.

_____, **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____, **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, **P. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

_____, **P. Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOMES, N. L. O movimento negro descolonizando os currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GRUPIONI, L. D. B.; SECCHI, D.; GUARANI, V. **Legislação Escolar Indígena**. Pannel 5. [S.l], p. 129-203, 2020- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. Censo Escolar Indígena. **Portal Povos indígenas no Brasil**. São Paulo, ago. 2018. Educação/Políticas Indigenistas. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena>. Acesso em: 14 dez. 2021.

_____. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004. p. 481-526.

GUARANI, V. M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, A. V. et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: direito à diferença. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva S. A., 1996.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. São Paulo. 2016. Disponível em:<<https://www.socioambiental.org/ptbr>>. Acesso em: 14 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. BNCC: objetivos e desafios para a sua implementação. **Observatório de educação ensino médio e gestão**, São Paulo, 2021. Educação em números. Disponível em: <encurtador.com.br/hrMS2>. Acesso em: 14 dez. 2021.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diversidade linguística indígena: Estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento**. Brasília, 2020. ISBN: 978-65-86514-24-7. Elaborado por Odilé Mª M. Viana de Souza – CRB-1/2120. Disponível em: www.iphan.gov.br. Acesso em 10 abr. 2023.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisa, 2010. 31 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

JUNEAU, S. **Indian education for all: a history and foundation of American Indian education policy**. Montana Office of Public Instruction. 2001. Disponível em: <https://p4cdn4static.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_112418/File/Bozeman%20Public%20Schools/Indian%20Education/Materials_Resources/IndPolicyHistory.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2022.

JEKUPÉ, O. **Tekoa conhecendo uma aldeia indígena**. São Paulo. Global editora, 2010.

KAMBEBA, M. Poemas de Marcia Kambeba. **Revista Acrobata**, [S.l], 23 abr. 2020. Disponível em: <<https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Mneme – Revista de humanidades. Caicó, v. 15, n. 35. p. 38-68, jul/dez. 2014. Dossiê histórias indígenas.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KINCLHELOE, J. L.; O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCLHELOE, J. L.; KATHLEEN, S. B; **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem**. São Paulo: ARTMED, 2007.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, D. **Bem-Viver: um aprendizado para a humanidade**. Depoimento cedido à: FACHIN, Patrícia. Revista do Instituto de Humanitas Unisinos-IHU on-line, edição 340, 23 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3449&secao=340. Acesso em: 10 fev. 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Do tempo: Debate com Ailton Krenak. **Seminário Perspectivas anticoloniais**. Mostra Internacional de Teatro de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2tjX2VodDYs>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KRENAK, A. Desafios para a decolonialidade. [Diálogos: Ailton Krenak e Jaider Esbell]. Observatório EDH em Foco. UnB, Brasília, 2019b. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/dialogos-desafios-para-a-decolonialidade/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LANDER, E. La utopía del mercado total y el poder imperial. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 8, n. 2, 2002, p. 51-79.

LANDER, E. Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. In: WALSH, Catherine; SCHIWY, F.; CASTRO GÓMEZ, S. (orgs.). **Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar–Abya -Yala, 2002, p. 73-102.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 11, n. 2, 2005, p. 35-69.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 375 p.

_____, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

_____, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo). 1 Capítulo do livro.

LUGONES, M. “Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial”. In: MIGNOLO, W. (org.). **Género y descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2008, pp.13-54.

MARAÑÓN, B. **Solidaridad “económica”: hacia “economías” y trabajos descoloniales, ponencia VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el I Foro Mundial del Pensamiento Crítico**, Buenos Aires, Argentina, noviembre, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARINHO, G. M. S., **Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira, e indígena no currículo: vozes e tensões no projeto curricular do Estado de Pernambuco**. 2014. 202 f. Dissertação (Políticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARTINS, C. Escultura inaugurada na capital simboliza a mulher trabalhadora indígena. **Campo Grande News**, 10 de dezembro de 2012. Capital. Disponível em: < <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/escultura-inaugurada-na-capital-simboliza-a-mulher-trabalhadora-indigena>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

- MARTINS, M. C. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2006 (Org. e Coord. do Grupo de Pesquisa Arte/Cultura/Público).
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, F. D. G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010. 212 p.
- MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. 144 p.
- MEC-Ministério da Educação. **Documento Referência da Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- MEMMI, A. **Portrait du colonisé, portrait du colonisateur**. Paris: Gallimard, 1985.
- MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP. Mercados das Letras, 1996.
- OLIVEIRA, G. M. Monolingüismo e preconceito linguístico, In Moura e Moura e Silva (org.) **O direito a fala do preconceito linguístico**. Florianópolis. Editora Insular, 2000.
- MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **Reunión de Consulta Técnica Sobre Investigación en Formación del Profesorado**. México, 1998.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007. 248 p.
- MIGNOLO, W. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**, Buenos Aires, n. 1, v. 2, 2009. . 251-276.
- MOROSSINI, M. C.; Fernandes, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>> Acesso em: 30 dez. 2021.
- MOROSSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação (UFMS), Santa maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MUNDURUKU, D. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In MARTINS, Maria Sílvia. C. (Org.). **Ensaio em interculturalidades: Literatura, Cultura e Direitos de indígenas em época de globalização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

NAZARENO, E. Base Nacional Comum Curricular Brasileira: a história indígena e a diversidade em questão. In: **CIMIE 17**, Bilbao, 29 e 30 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333106217_Base_Nacional_Comum_Curricular_Brasileira_a_a_historia_indigena_e_a_diversidade_em_questao>. Acesso em: 02 dez. 2021.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis [ação]**, Goiás, (ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018.

NUNES, D. de F. F.; CHAVES, V. L. J. **Políticas de educação para povos indígenas: reflexões sobre a profissionalização do professor indígena e a transformação em trabalhador assalariado. Diversidade Cultural e Formação: Reflexões para a Educação**, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bK9QEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT44&dq=documentos+norteadores+da+educacao+C3%A7%C3%A3o+indigena+no+Brasil&ots=iMDhSBDyv3&sig=3AVasudmgrp4Q_xhcZlh_jZa0qs>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NUNES, L. N. **Por uma História originária: Povos Indígenas e Ensino de História**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação de ensino em História, pontificia Universidade católica do Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WA LSH, C. (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya - Yala, 2013. 553 p.

OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista - Belo Horizonte. V. 26. N. 01. p. 15-40. Abr. 2010.

OLIVEIRA, G. M. Monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L. DA; MOURA, H. M. DE. M. (org.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. 128 p.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. L. **Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, nº 2, p. 311-335, maio/ago. 2011.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997. 154 p.

PASSOS, M. C. A. Dos. **O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala**. Cad. gên. Tecnol., Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

PEREIRA, A. S. M.; DE SOUZA, S. T. B. Lutas corporais indígenas: um estudo com professores de educação física do município de Fortaleza–CE. **Corpo consciência**, p. 34-48, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/12153>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. DE M. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Florida: EPAA, 2018. Vol. 26, n. 107 (3 set. 2018), 22 f., 2018. Disponível em: [Google Acadêmico] Acesso em: 13 dez. 2021.

PESAVENTO, S. J. **História & história Cultural**. Belo Horizonte. Autentica, 2005. 132 p.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

POJO, E. C., BERG, H. S., ALBUQUERQUE, M. do S. C. de. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/545.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. R-existência dos índios. Dossiê meio ambiente. **Revista Nação Brasil**, [S.l.], 2000. Disponível em: <<http://pesquisadores.uff.br/academic-production/r-exist%C3%Aancia-dos-%C3%ADndios-dossi%C3%AA-meio-ambiente>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

PREFEITURA DE BOA VISTA. **Observatório de Boa Vista**. Boa Vista, 2022. Disponível em: <<https://observatorio.prefeitura.boavista.br/>>. Acesso em: 08 jul. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO -GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**, Argentina, Colección Sur-Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, CLACSO, 2005. p. 89-120.

REPETTO, M. Agências e políticas indigenistas em Roraima. In: REPETTO, M. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 197 p.

RIBEIRO, D. **O óbvio**. 1986. Disponível em: <http://www.biolingagem.com/biolingagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ROCHA. I. L. Ranços e avanços: a trajetória histórico-legal da ampliação do ensino fundamental obrigatório na perspectiva da qualidade. **Portal Anpae.or.br**, Rio de Janeiro, [20--]. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0222.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. . As pesquisas denominadas do tipo” Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em:

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações**

dos anos 90. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura.** (Coleção primeiros passos; 110) 12ª reimpr. da 16 ed. de 1996. Editora: Brasiliense. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-c3a9-cultura-jose-luizdossantos>. Acesso: 14 març. 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTANA, A. N. **O lúdico na comunidade Indígena guarani da aldeia Tekoa Pindo Mirim-cartografia das brincadeiras e dos jogos da Escola Nhamandu Nhemopuã.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. 2020.

SILVA, F. P.; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. **Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas V.12 N.1 2018 ISSN: 1984-1639. Doi: 10.21057/10.21057/repamv12n1.2018.29489.

SILVA, V. R. da. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública.** UFG- Universidade Federal de Goiás. Goiânia 2021.

SILVA, M. C. B. **O jogo na cultura indígena como elemento de inclusão nas aulas de Educação Física.** Cadernos PDE. Volume II. Produção Didática Pedagógica. Secretaria de Estado de Educação. Paraná, 2009.

SOARES, L. K. da S. R.; RAMOS, A. da S.; FERST, E. M.; SILVA, G. B. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação.** In: SILVA, G. B. (org.), Educação: Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura. Ed. Científica digital. 2021. pp. 125-138.

SOUZA, A. A. de S. **“A queda do céu”:** O pensar decolonial na obra de Kopenawa Yanomami (1990-2015). UFG, 2019.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. DA; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação.** São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TORRES, N. M. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO –GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **El giro Decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana– Siglo del Hombre, 2007, p.127-67

THOMPSON. P. **A Voz do Passado – História Oral.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TRENTO, B. M; RIBEIRO, R. G. **Um olhar para a memória e a história da língua materna indígena guarani: um ato de resistência** - LEETRA Indígena - São Carlos, vol. 20, n. 1, 2022. Olhares em que se apre(e)nde o mundo . Disponível em: www.leetraindigena.ufscar.br. Acesso em 03 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Instituto Insikiran. Boa Vista, RR: 2008.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo, SP: Ática, 2009. In: FAUSTINO, R. C., MOTA, L. T. **Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento**. UEM, Universidade estadual de Maringá. 2016.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (editora), Quito, Abya-Yala, 2013. ISBN: 978-9942-09-169-7.

WALKER, R. (2016) Reclaiming Māori education. In: HUTCHINGS J., LEE-MORGAN J. (eds.) **Decolonization in Aotearoa: education, research and practice**. NZCER Press, Wellington, pp 19–38. Disponível em: <<https://www.nzcer.org.nz/system/files/Chapter%201%20Ranginui%20Walker.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

WYNTER, S. Inquietante a Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade: Para o Humano, depois do Homem, Sua Superrepresentação – um Argumento. **The New Centennial Review**, Michigan, v. 3, n. 3, 2003.