

**CURRÍCULO INTERCULTURAL DA ESCOLA INDIGENA E A
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA
RELAÇÃO POSSÍVEL?**

**CURRÍCULO INTERCULTURAL DE LA ESCUELA INDÍGENA Y
LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN (BNCC): ¿UNA
RELACIÓN POSIBLE?**

**INTERCULTURAL CURRICULUM OF THE INDIGENOUS
SCHOOL AND THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE
(BNCC): A POSSIBLE RELATIONSHIP?**

Heloisa Cristina Veronezzi¹
Maria Christine Berdusco Menezes²
Cristiane Barrivieira Laureth³

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para a organização do currículo de todas as etapas da Educação Básica, possibilitando que cada realidade se adeque em seu contexto. Nesse sentido, pretendemos verificar como a proposta de currículo em atendimento a educação escolar indígena relaciona-se com a proposta da BNCC, uma vez que essa tem o amparo das legislações vigentes ao direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e com diálogo com uma vice-diretora de escola com o objetivo de levantar estudos sobre currículo na educação escolar indígena, bem como compreender o termo competência adotado pela BNCC para assim identificar e relacionar com a proposta do currículo da escola indígena. Concluímos que é possível construir um currículo intercultural que contemple as orientações da BNCC bem como os saberes dos povos indígenas.

Palavras-chave: BNCC; Currículo na escola indígena; Educação escolar indígena.

Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) is a normative document, formulated by the Ministry of Education (MEC) to organize the curriculum of all stages of Basic Education, enabling each reality to be adapted to its context. Therefore, we intend to verify how the curriculum proposal (in attendance to indigenous school education) is related to the BNCC proposal, since it is supported by the current legislation on the right to a specific, differentiated and bilingual school education. This is a bibliographic and documentary research complemented with a dialogue with a school vice director with the objective of

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6368-3596>. E-mail: ra111207@uem.br

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6121001403189549>. E-mail: mcbmenezes@gmail.com

³Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica no Estado do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8025-1138>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207668184791155>. E-mail: cristianelaurethpitanga@gmail.com

raising studies on curriculum in indigenous school education, as well as understanding the term competence adopted by the BNCC in order to identify and relate it to the proposal of the indigenous school curriculum. We conclude that it is possible to build an intercultural curriculum that includes the guidelines of the BNCC as well as the knowledge of indigenous peoples.

Keywords: BNCC; Curriculum in the indigenous school; Indigenous school education.

Resumen

La Base Común Curricular Nacional (BNCC) es un documento normativo, elaborado por el Ministerio de Educación (MEC) para la organización del currículo de todas las etapas de la Educación Básica, permitiendo adaptar cada realidad a su contexto. En este sentido, pretendemos verificar cómo la propuesta curricular en la atención a la educación escolar indígena se relaciona con la propuesta de la BNCC, ya que se sustenta en la legislación vigente para el derecho a una educación escolar específica, diferenciada y bilingüe. Se trata de una investigación bibliográfica y documental con diálogo un subdirector de la escuela con el objetivo de suscitar estudios sobre el currículo en la educación escolar indígena, así como comprender el término competencia adoptado por la BNCC para identificarlo y relacionarlo con la propuesta de la currículum escolar indígena. Concluimos que es posible construir un currículo intercultural que incluya los lineamientos de la BNCC así como los saberes de los pueblos indígenas.

Palabras clave: BNCC; Currículo en la escuela indígena; educación escolar indígena.

Introdução

A educação é responsável pela formação e pelo desenvolvimento intelectual, físico, social, ético e moral dos indivíduos. Isso não deve ser diferente no âmbito da educação escolar indígena, por essa razão se faz necessário pensar como a proposta do currículo em atendimento as crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas indígenas relaciona-se com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em atendimento as legislações vigentes⁴, os povos indígenas, tem o direito a uma educação específica, diferenciada e bilíngue e a um currículo intercultural.

O presente texto tem como objetivo levantar estudos sobre currículo na educação escolar indígena, bem como compreender o termo competência adotado pela BNCC para assim identificar e relacionar com a proposta do currículo da escola indígena.

A Resolução CEB N°5, de 22 de junho de 2012, que atualmente define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica tem como objetivo instruir as escolas indígenas a respeito dos projetos educativos e dos processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de educação de

⁴ Decreto n° 6.861/2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências; Parecer n° 13/2012-CEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Resolução n° 5/2012-CNE - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e Resolução n° 1/2015-CNE - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

modo que a sua elaboração, desenvolvimento e avaliação sejam um projeto orgânico articulado e sequenciado que garanta as especificidades dos povos indígenas, como o bilinguismo, a fim de valorizar os processos próprios de aprendizagem a interculturalidade, as línguas, o conhecimento tradicional e as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades.

Em relação à construção dos currículos nas escolas indígenas, as Diretrizes definem que numa perspectiva intercultural, “[...] devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (Brasil, 2012). Considerando o direito e a definição de currículo para a escola indígena qual a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o currículo da escola indígena?

A BNCC (2018) de caráter normativo define as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem desenvolver a fim de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens nas diferentes etapas e modalidades de ensino. De acordo com esse documento a educação deve contribuir para que a sociedade se transforme, se tornando humana e justa e para isso é necessário o desenvolvimento de competências, definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 8) a fim de contribuir na resolução das diferentes demandas da vida cotidiana.

Nesse sentido, o artigo se organiza da seguinte forma: iniciamos com a discussão sobre a educação escolar indígena pós 1990 destacando o currículo e a relação com a BNCC de modo a entender o conceito de competência introduzido no espaço da escola brasileira nos anos de 1990 por Perrenoud (1999); em seguida, uma análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola indígena Kaingang, do Norte Central do estado do Paraná a fim de verificar o direito de um currículo intercultural e ao mesmo tempo o cumprimento das aprendizagens essenciais conforme a BNCC; e por fim, a entrevista com a vice-diretora da escola que explicou como é posto em prática o currículo intercultural e feito o atendimento às demandas da BNCC.

Educação escolar indígena pós Constituição de 1988

A Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, ocorrida no México nos anos 1980 (Unesco, 1982), inaugura as bases para uma política que atenda a diversidade cultural, entre elas a cultura dos povos indígenas. No Brasil, em 1988, a Constituição outorgada foi a primeira a ser refeita ampliando a todos cidadãos o direito de exercer sua cidadania (Faustino, 2010).

Nos anos de 1990, após a aprovação da Constituição o Brasil passou por mudanças políticas e sociais. No contexto da organização da política pública, se insere o ideário neoliberal desencadeando reformas do aparelho do Estado (Brasil, 1995) e logo, na política educacional. Os discursos políticos se pautaram no reconhecimento, valorização, liberdade de manifestação, respeito, acesso e permanência dos povos indígenas no âmbito educacional.

Em 1991, no contexto das reformas educacionais e por meio dos movimentos indígenas⁵, o Ministério da Educação assume a Educação Escolar Indígena por meio do Decreto n. 26/1991, tendo como competência “[...] coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 1991).

Assim, fica sob a responsabilidade do Ministério da Educação, “a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 1998, p. 32). De acordo com Menezes (2016), também é dever do Ministério da Educação o incentivo a autonomia e a autogestão da escola indígena, com possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica intercultural e bilíngue.

Durante este processo, a educação escolar indígena ganha um novo direcionamento, segundo Faustino (2012), quando o MEC assume a educação escolar indígena, essa deixa de ser um instrumento de imposição e se torna instrumento de afirmação de diferentes identidades, uma vez que a ela é determinado um caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue.

⁵ Sobre movimentos indígenas ver: BANIWA, G. L. (2007). Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, 7(12), 127-146. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i12.136>

No Brasil, existe todo um aparato legal que regulamenta e assegura a educação escolar indígena, dentre esses documentos temos as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994 que organiza as escolas de modo que sejam priorizadas as características da comunidade atendida, já que,

[...] os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo (Brasil, 1994, p. 10).

Este documento, ao estabelecer os princípios para a prática pedagógica sob o olhar da diversidade cultural, apresenta um marco para as escolas indígenas, que deve apresentar as características e as especificidades de cada comunidade atendida, tal construção vai surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso com os grupos indígenas que se tornarão co-autores desse processo (Brasil, 1994).

Outros documentos que subsidiam a oferta da educação escolar indígena são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). O primeiro, aprovado pela Resolução nº 5-CEB, de 22 de junho de 2012 que instrui as escolas indígenas a respeito dos projetos educativos e dos processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de educação de modo que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012).

Dessa forma, os documentos para a educação escolar indígena definem e orientam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena considere em sua elaboração e desenvolvimento um projeto orgânico articulado e sequenciado que garanta as especificidades dos processos como o bilinguismo e o multilinguismo a fim de valorizar a interculturalidade, as línguas, o conhecimento tradicional e as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades. Também deve-se assegurar que:

[...] o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, p. 3).

O segundo documento, RCNEI, reconhece que a nação brasileira é constituída por povos de diferentes etnias, esses possuem uma diversidade sociocultural muito rica com histórias, processos de aprendizagem, saberes, organização social e línguas próprias. O RCNEI destaca que as culturas e línguas fazem parte de um conhecimento acumulado de gerações anteriores, mas que sempre estão em constante construção e desenvolvimento. Nesse sentido, propõe subsídios e orientação aos programas de educação escolar indígena, por meio da organização dos currículos interculturais e orientações pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, a fim de atender as necessidades e interesses das comunidades indígenas (Brasil, 1998).

Assim, conforme assegurado nos documentos citados anteriormente, a escola indígena passa a ter como pauta central os princípios da interculturalidade, bilinguismo e da diferença. Entendemos que a interculturalidade, conforme Faustino (2006), é de extrema importância dentro da sala de aula visto que, mesmo antes da introdução da escola, assumida pelo MEC, os povos indígenas sempre possuíram sistemas complexos no modo de pensar, produzir, transmitir seus conhecimentos, valores e concepções que possuem sobre o mundo. Logo, é necessário reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; “[...] não considerando uma cultura superior à outra, mas sim estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes [...]” (Brasil, 1998, p. 24).

A interculturalidade, segundo as Diretrizes de 1994, deve ser característica básica da escola indígena, preservando o diálogo constante entre as culturas pois:

[...] ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (Brasil, 1994, p 12).

O ensino na perspectiva do bilinguismo reconhece que os povos indígenas, na sua grande maioria, utilizam mais de uma língua no seu cotidiano, sendo assim, está determinado nas Diretrizes de 1994 e de 2012 que cada sociedade indígena tem o direito constitucional de usufruir de sua língua materna indígena durante todo o processo educativo oral e escrito, bem como no desenvolvimento e assimilação dos conteúdos curriculares. Portanto, as escolas, para atingir o êxito do ensino bilíngue em sala de aula podem considerar que,

[...] a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (Brasil, 1994, p. 11).

A educação escolar indígena diferenciada é um direito dos povos indígenas que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico por meio da escolarização na língua materna, a valorização dos processos de aprendizagem próprios e a confecção de materiais didáticos específicos. Para se chegar em uma educação diferenciada que propicie um bom desenvolvimento aos indígenas, é preciso que as práticas pedagógicas sejam pensadas levando em consideração as características de cada comunidade e “[...] só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo processo” (Brasil, 1994, p. 11).

No que tange à organização escolar indígena, as Diretrizes de 1994 indicam que esta deve atender as necessidades da comunidade no âmbito da infraestrutura, garantindo espaços físicos adequados conforme a necessidade da comunidade para que favoreçam o trabalho escolar. Para elaboração de uma organização escolar indígena eficaz, que atenda as especificidades dos indígenas, se faz necessário:

[...] a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem [...] (Brasil, 2012, p. 8).

Posto isso, quando pensamos na organização da educação escolar indígena não podemos esquecer de alguns pontos importantes para seu desenvolvimento adequado, como por exemplo: o calendário escolar que “deve ser elaborado de tal maneira que permita ao estudante participar das atividades cotidianas da comunidade” (Brasil, 1994, p. 20). O calendário indígena diferenciado respeita a cultura e contribui com os processos de aprendizagem dos indígenas, uma vez que os períodos de caça e plantio, por exemplo, também contribuem ricamente para o desenvolvimento escolar dos indígenas (Domigues, 2020).

Além do calendário indígena, o uso do tempo e do espaço podem ter uma atenção especial no plano de trabalho do professor que pode pensar seu planejamento como “[...] uma reorganização contínua de seu tempo, a partir das demandas colocadas pelo trabalho junto aos alunos” (Brasil, 1998, p. 75). A utilização dos espaços de aprendizagem requer criatividade do professor que não deve se ater apenas para desenvolver os conteúdos. O RCNEI propõe que as práticas possam estender a sala de aula, já que as ações realizadas fora dela são repletas de conhecimentos significativos para a comunidade.

O currículo intercultural e a BNCC

O currículo nas escolas indígenas, partindo dos princípios do bilinguismo e da interculturalidade, tem que considerar os conhecimentos indígenas em toda a sua organização. Nessa perspectiva, a Resolução nº 5/2012, assegura que os currículos devem ser construídos segundo os valores e interesses etnopolíticos de cada comunidade no que tange aos projetos da sociedade e da escola, e estarão definidos no PPP de cada escola indígena de acordo com a realidade, etnia, cultura e formas de viver de cada povo indígena.

Assim, para que se tenha um currículo que atenda as necessidades dos povos indígenas é necessário considerar tanto a prática pedagógica dentro da sala de aula: conteúdos, processos próprios de aprendizagem, língua; quanto os elementos da organização escolar indígena: tempo, espaço, formas de organização, cultura, relações

comunitárias. Assim, o currículo

[...] deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. [...] o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares (Brasil, 2012, p. 24).

Tendo isso em vista, é de grande importância que o currículo da escola indígena atenda às necessidades da comunidade indígena, salientando os conhecimentos tradicionais indígenas, o respeito à diversidade cultural e linguística e os conhecimentos universais em todas as disciplinas que são ofertadas no âmbito escolar.

O RCNEI, em sua organização, apresenta possibilidades de como relacionar os conhecimentos tradicionais indígenas com os conhecimentos universais das áreas de estudos. Essa relação os coloca em um “[...] processo de autoria, em que os estudantes são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados [...]” (Brasil, 1998, p. 61). Isto quer dizer que, quando um determinado conteúdo escolar se relaciona ao conhecimento tradicional indígena, tende a possibilitar uma melhor aprendizagem.

Sendo assim, a relação da cultura indígena com os conteúdos escolares vai demandar que “o espaço físico da escola indígena compreenda outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar” (Brasil, 1998, p. 63), buscando a garantia de um currículo diferenciado e a uma educação intercultural.

A educação escolar tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento dos indivíduos no âmbito intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico, essa formação deve se estender a todas modalidades de ensino, sem exceção. Por essa razão a BNCC, ao firmar o que é primordial para a aprendizagem no campo pedagógico, desenvolveu currículos que determinam o conjunto orgânico e progressivo

de aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica.

Na BNCC são estabelecidas ações que vão amparar a construção do currículo escolar indígena, essas resultam na mobilização e diálogo com membros da comunidade indígena: cacique, lideranças, pais, conselho escolar e membros da comunidade escolar: gestores, professores indígenas, professores não indígenas, funcionários indígenas e não indígenas e estudantes. Envolvidos no processo é possível realizar um diagnóstico da escola que envolve a cartografia da situação sociolinguística, formas de organização da cultura, possibilitando a comunidade indígena o “[...] direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade” (Ferreira, 1992, p. 179).

Assim, ao construir as propostas pedagógicas do currículo para a escola indígena, Sechi e Prates (2015) chama atenção para a inserção dos conhecimentos autóctones e das ciências por meio das práticas sociais e culturais de cada comunidade.

No que tange às competências, termo usado na BNCC, Luciano (2019) esclarece que as competências específicas em um currículo intercultural perpassam pelos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, assegurando tanto os conteúdos universais, quanto os conhecimentos tradicionais indígenas.

A BNCC, ao definir o que é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa, no âmbito pedagógico da Educação Básica, estabelece um conjunto de dez competências gerais que se inter-relacionam nas propostas pedagógicas elaboradas por meio da construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (Brasil, 2018).

O termo competência se insere no Brasil nos anos de 1990 pautado na discussão teórica do suíço Phillipe Perrenoud, em um período em que o ideário neoliberal orienta a reforma da educação brasileira. As competências segundo Perrenoud (1999) permitem que o homem se adapte as condições de existência em seu meio, para isso a necessidade de desenvolver competências que auxiliem na resolução de problemas do dia a dia. No âmbito da BNCC o desenvolvimento de competências configura-se em uma política neoliberal e traz implicações na formação dos estudantes nos espaços escolares.

Ainda na concepção de Perrenoud (1999) a escola deve incentivar o desenvolvimento das competências associando com os saberes formais, por isso os currículos escolares devem ser revisados para que

[...] possam ir ao encontro das reais necessidades educacionais, deixando de figurar (o currículo) como aparelho de reprodução de saberes e conhecimentos, passando a atuar como instrumento de reflexão da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da Educação, uma vez que por meio dele, ao lhe conferir mobilidade, podemos também identificar, analisar e superar as dificuldades relativas à ação docente (Perrenoud, 1999, p.154).

O significado de competências apresentado na BNCC vai ao encontro do que Perrenoud discute e visa à preparação para o mundo do trabalho, e ao mesmo tempo o desencontro da organização de um currículo para as escolas indígenas que atenda os preceitos legais de uma educação diferenciada, bilingue e intercultural em resposta as demandas dos indígenas Kaingang.

O Projeto Político Pedagógico da escola indígena e a BNCC: o que diz a prática escolar?

O Brasil é bastante conhecido pela sua diversidade cultural, atribuímos tal reconhecimento para os indígenas com seu vasto repertório cultural que permeia em diversos estados do país. De acordo com o último recenseamento são 817.963 pessoas que se declaram indígenas, pertencentes a 305 povos, falantes de 274 línguas distintas com suas parciaisidades e dialetos (Ibge, 2010). Desse total, 567.582 indígenas vivem em Terras Indígenas. No Paraná, o recenseamento mostrou que vivem 26.559 indígenas, entre os Kaingang, Guarani e Xetá (Paraná, 2016).

Segundo Rodrigues (2012), os Kaingang pertencem à família linguística do Grupo Jê do tronco Macro-Jê e, no Paraná, são considerados o maior grupo em termos numéricos com 11.678 indígenas, vivendo em 16 Terras Indígenas (Paraná, 2016), desses 1.699 vivem na Terra Indígena Ivaí. Todos são falantes da língua kaingang e a utilizam diariamente. A grande maioria dos jovens e adultos são falantes da língua portuguesa como segunda língua, essa cumpre uma função bastante específica dentro da comunidade,

[...] significa o acesso ao conhecimento da sociedade nacional que possui como língua padrão o português, além da possibilidade de defenderem seus direitos, lendo, interpretando e compreendendo a Constituição e demais leis que orientam a vida no país, pois todas as relações estabelecidas na sociedade brasileira se dão em língua portuguesa (Menezes, 2016, p. 98).

A fim de verificar como a BNCC influencia a organização do currículo na escola indígena, realizamos uma entrevista com a vice-diretora⁶ de um Colégio localizado na região do Norte Central do estado do Paraná que pertence a Terra Indígena Ivaí. Segundo Menezes (2016), o Colégio, sendo uma instituição bilíngue, procura manter, mesmo que de modo incipiente, uma organização intercultural que possibilite aos estudantes a aprendizagem e o uso equivalente da língua portuguesa e da língua kaingang, em sua forma oral e escrita.

A vice-diretora informou que o colégio possui 794 matrículas, distribuídas em 45 turmas que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. Atuam 46 professores indígenas e 52 não indígenas e há uma diretora e vice-diretora não indígena e 7 pedagogas não indígenas que fazem parte da equipe pedagógica.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme explicado pela vice-diretora teve um processo de reformulação para atender a BNCC iniciada no ano de 2019, finalizado e homologado em 2022. Para isso, o Núcleo Regional de Educação (NRE), em atendimento a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), realizou reuniões periódicas e disponibilizou roteiros com orientações para as escolas indígenas para a reconstrução do PPP.

Ensinar, no interior das escolas indígenas, parte dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade da Educação Escolar Indígena. Dessa forma o PPP “necessitou ser reelaborado, para que pudesse atender as novas propostas estabelecidas nos documentos educacionais vigentes” (Projeto político pedagógico, 2022) atendendo as mudanças na legislação educacional de âmbito nacional, tendo em vista que

⁶ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá sob o Parecer nº 573.633 de 27/01/2014 - COPEP e Autorização nº 42 AAEP/PRES/2015 – FUNAI.

atualmente a BNCC “é o documento norteador da educação brasileira, recentemente homologado” (Projeto político pedagógico, 2022). Com a preocupação de que as crianças indígenas possam transitar com autonomia pela sociedade, com igualdade de direitos, deveres e com a tradição cultural herdada.

A comunidade escolar entendeu que as adequações são necessárias e que não deixariam de atender as especificidades da escola indígena, dessa forma as orientações foram repassadas aos professores indígenas e não indígenas por meio de reuniões de estudo e planejamento.

Destacamos que os professores indígenas e comunidade do Ivaí afirmam ser importante relacionar os conteúdos escolares com a realidade e questões culturais da Terra Indígena, além de compreenderem a necessidade de as crianças terem o domínio da língua portuguesa na sua forma escrita, bem como na oralidade, pois os ajudará em suas relações sociais fora da aldeia.

Na T. I. Ivaí há consenso entre as lideranças sobre a importância da escolarização das crianças e jovens como forma de superação das atuais condições de vida. Nas entrevistas realizadas com algumas pessoas mais velhas, ficou evidente uma preocupação com a obrigatoriedade da escolarização das crianças e jovens e sua futura inserção no mercado de trabalho [...] (Mota, 2003, p. 152).

No que se refere ao PPP da escola, perguntamos como a BNCC é contemplada nesse documento. A vice-diretora respondeu que é contemplado no marco conceitual, onde tem os conceitos da BNCC atrelados à educação escolar indígena. No PPP é destacado o que a BNCC conceitua como educação, como concepção de aprendizagem e de criança, tais conceitos são salientados em concordância com a educação escolar indígena.

As competências e habilidades postuladas na BNCC, conforme esclarecimentos da vice-diretora, são reproduzidos de forma integral, conforme orientação da SEED, e destacados durante todo o PPP de modo a assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes. Para atender as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais indígenas, o colégio busca desenvolver atividades relacionando-os com as dez competências contidas na BNCC.

Em relação a primeira língua da comunidade, foi relatado que eles são falantes da língua kaingang como primeira língua, portanto chegam à escola falantes da língua materna e aos poucos vão ingressando no processo de aprendizagem da língua portuguesa. O ensino da língua kaingang e da língua portuguesa deve ser contemplado em todos os documentos escolares, como: Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Plano de Ação da Escola, uma vez que para os kaingang “a função da escola é valorizar a cultura e garantir o ensino da leitura e escrita, tanto na língua indígena, como em língua portuguesa” (Menezes, 2016, p. 80).

O ensino da língua kaingang e língua portuguesa são contemplados no dia a dia escolar por meio de materiais didáticos bilíngues. Estes são produzidos com os indígenas que possuem o domínio da língua kaingang em sua forma oral e escrita. Há materiais produzidos durante a realização da formação de professores indígenas desenvolvida pela Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE)⁷, outros em parceria com o Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC)⁸ e com os projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá e ainda os que são produzidos pelos professores indígenas durante a elaboração dos planejamentos escolares com apoio da equipe pedagógica da escola.

A decisão do ensino das duas línguas faz parte da comunidade indígena, assim como demonstrado por Menezes (2016) ao questionar os mais velhos sobre a língua portuguesa ser a primeira língua ensinada na escola, afirmam que “[...] falamos nossa língua e eles não vão esquecer”, “aprendendo o português, esses aí [as crianças] não vão ter os preconceitos e as dificuldades que tivemos” (Menezes, 2016, p. 174).

⁷ A Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) é um programa do governo federal que visa a formação continuada específica aos professores indígenas, iniciado em 2014. Nesta comunidade é a equipe do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) que coordena e desenvolve o programa em parceria com a SEED e os professores indígenas.

⁸ O Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC) é um programa do governo federal e foi desenvolvido por pesquisadores do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) no período de 2014 a 2017. A equipe de atuação promoveu oficinas pedagógicas nas escolas indígenas do Paraná que junto com os professores indígenas produziram um acervo de material didático bilíngue.

Na tentativa de atender no currículo da escola, a BNCC e as Diretrizes da Educação Escolar Indígena e as decisões da comunidade indígena, a vice-diretora explicou que o currículo contempla os conteúdos propostos na BNCC para cada ano e no planejamento possui uma coluna extra para colocar como esse conteúdo pode ser trabalhado de acordo com as necessidades da comunidade indígena.

Para isso os professores são orientados a planejar considerando o conteúdo com os conhecimentos tradicionais e com a realidade da comunidade indígena, por exemplo, diz ela, “na matéria de geografia eles buscam sempre trabalhar com a geografia local e na matéria de língua portuguesa, ao trabalharem o gênero lenda, optam por trabalhar com as lendas indígenas”.

No que se refere à carga horária, perguntamos qual a língua mais trabalhada em sala de aula, ela explicou que a carga horária das disciplinas de língua portuguesa e língua kaingang são equivalentes em todas as etapas de ensino. A tabela abaixo mostra a correspondência da carga horária de cada matéria ofertada, e é possível observar que tanto a língua portuguesa quanto a língua kaingang possuem a mesma carga horária de 3 horas semanais.

Quadro 1: Carga horária do ensino fundamental 2 no Colégio Estadual Indígena visitado

Disciplina	Composição Curricular	Carga Horária Semanal por Série			
		6°	7°	8°	9°
Arte	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Ciências	Base Nacional Comum	3	3	3	3
Educação Física	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Ensino Religioso	Base Nacional Comum	1	1		
Geografia	Base Nacional Comum	2	3	3	3
História	Base Nacional Comum	3	2	3	3
Língua Portuguesa	Base Nacional Comum	3	3	3	3
Língua Inglesa	Base Nacional Comum	2	2	2	2
Matemática	Base Nacional Comum	4	4	4	4
Língua Kaingang	Base Nacional Comum	3	3	3	3
Carga Horária Total		25	25	25	25

Fonte: Dia a Dia da Educação, 2022. Organizado pelas autoras.

Conforme Menezes (2016), o Estado, atendendo a LDBEN 9394/96 que determina que as escolas devem cumprir por ano 800h/a no mínimo, organiza a matriz curricular em 200 dias letivos onde são distribuídas a carga horária das disciplinas. Podemos observar anteriormente na tabela, que a língua materna é disciplina obrigatória e está na base comum, tendo a carga horaria equivalente com o ensino da língua portuguesa (Menezes, Faustino & Novak, 2019).

Em virtude da pouca carga horária disponibilizada a esta matéria, observamos que o ensino da língua kaingang ainda é incipiente, isso se dá devido a “pouca formação dos professores e, principalmente, pela constante necessidade de produzir materiais bilíngues adequados às intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças” (Faustino, Chaves, Toledo, Mota, Angelis Neto, & Nanni, 2007, p.438).

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula, em sua grande maioria são em língua portuguesa, o acervo de materiais na língua kaingang e bilíngue é bastante escasso, explicou. Em sala, é utilizado o alfabeto nas duas línguas, em virtude da diferença entre eles, o alfabeto kaingang, por exemplo, possui mais vogais e menos consoantes dificultando o uso dos dois alfabetos em paralelo.

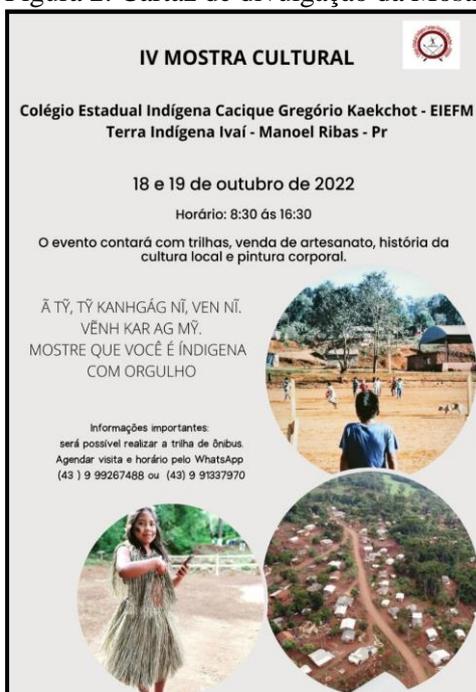
A escola tem adotado a prática de confeccionar cartazes e informativos nas duas línguas, isto é, bilíngues, a minoria que está em língua portuguesa são os informativos recebidos de fora, enviados pelo Núcleo Regional de Educação, por exemplo. Quando é a própria escola quem confecciona o cartaz, esse é feito em conjunto com o professor de língua kaingang, em ambas as línguas, como pode ser visto, por exemplo, no cartaz de boas vindas (figura 1) e no cartaz de divulgação da Mostra Cultural (figura 2) em que há as duas línguas:

Figura 1: Cartaz de boas vindas



Fonte: Colégio Estadual Indígena visitado, 2022.

Figura 2: Cartaz de divulgação da Mostra Cultural



Fonte: Colégio Estadual Indígena visitado, 2022.

Essa prática faz parte da formação desenvolvida pela Ação Saberes Indígenas, Núcleo-UEM no período de 2014-2018, que em contextos de formação de professores indígenas ocorreram diversas oficinas com o objetivo de valorizar e dar visibilidade a língua kaingang, entre essas oficinas, houve uma específica de confecção de cartazes (Menezes, Bornioto & Faustino, 2018).

Mesmo com essas práticas ocorrendo no interior da escola indígena, ainda há uma carência para o ensino bilíngue, destacando que o mesmo é assegurado legalmente e as escolas precisam que novas práticas sejam criadas e colocadas de fato em prática a fim de que priorizem e valorizem o bilinguismo, facilitando tanto as práticas pedagógicas do professor quanto o ensino e aprendizagem do estudante.

A maior parte das aulas ocorrem, geralmente, dentro da sala de aula e com menos frequência os professores programam atividades fora de sala. Há algumas situações em que os professores indígenas e não indígenas saem e utilizam o espaço da comunidade para ensinar o conteúdo trabalhado, a vice-diretora exemplificou que há aula-passeio pela comunidade para observar as plantas existentes na comunidade e que periodicamente são realizados eventos fora do ambiente escolar como por exemplo: contação de histórias em volta da fogueira, mostras culturais e jogos esportivos.

Em relação ao calendário diferenciado, garantido pela legislação vigente referente à Educação Escolar Indígena, a vice-diretora esclareceu que o calendário vem pronto da SEED, e é o mesmo organizado para as demais escolas não indígenas, portanto, a flexibilização desse fica limitada, não podendo ser feita muitas adequações. Os professores não indígenas são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) e precisam seguir o mesmo calendário letivo das escolas não indígenas. Dentro do calendário eles destacam algumas festividades que são importantes para a comunidade, tal como a festa do *ẽmĩ* (milho) e bolo azedo. Nesse dia é feita uma atividade relacionada com aquela festividade, todo o trabalho naquele dia é voltado para a festividade. Logo, eles contemplam a cultura e os rituais da comunidade, por meio de atividades que se relacionam com as festividades culturais.

Considerações finais

A Educação Escolar Indígena tem como pauta central os princípios da interculturalidade, bilinguismo e da diferença. A interculturalidade, deve preservar o diálogo constante entre as culturas assegurando e fortalecendo a cultura indígena à medida que fornece os meios para uma relação positiva com a sociedade fora da aldeia. O ensino na perspectiva do bilinguismo traz o reconhecimento da língua materna que é tão presente no cotidiano dos indígenas, sem negar a importância do ensino da língua portuguesa permitindo uma melhor comunicação e relação com os demais.

Concluimos que o currículo da escola indígena localizada em uma TI Kaingang busca se relacionar com a BNCC, é feito tentativas de cumprir com a BNCC e também com a legislação da educação escolar indígena.

Conforme entrevista com a vice-diretora, os professores têm a liberdade de planejar os conteúdos aplicados visando em como trazê-los para realidade dos indígenas, foi relatado que no currículo existe uma coluna específica para que seja feita uma relação que resulta na interculturalidade dentro da sala de aula. Nesse ponto mais uma vez a BNCC é contemplada dentro do currículo, tornando possível que as propostas pedagógicas tenham como base princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, contemplados na BNCC a fim de assegurar que tanto os conteúdos universais quanto os conhecimentos tradicionais indígenas estejam incluídos no currículo intercultural.

O currículo do colégio abrange os princípios de bilinguismo e interculturalidade em diversos aspectos, mas ainda se faz necessário que sejam criadas práticas para melhor atender a comunidade, como discorre a vice-diretora sobre a necessidade de ampliação de materiais didáticos bilíngues e outros tipos de recursos como, cartazes e informativos. São poucos os materiais didáticos bilíngues que fazem parte do acervo da escola, por exemplo: livros, poemas, jogos pedagógicos; e os cartazes só estão nas duas línguas quando são feitos pela escola, quando são enviados pelo NRE ou pela SEED, estão escritos em língua portuguesa.

A escola indígena carece de subsídios e programas voltados para a produção desses materiais bilíngues, bem como requer da continuidade de programas que

contemplem a formação dos professores indígenas acerca do currículo intercultural. Programa como a Ação Saberes Indígenas na Escola teve grande contribuição na formação continuada dos professores indígenas e necessita de melhor aperfeiçoamento.

A formação de professores indígenas é uma ação fundamental para a efetivação de uma escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, uma vez que poderão contribuir, com maior conhecimento, na elaboração do PPP, do currículo intercultural e na viabilização da prática pedagógica atendendo os preceitos legais e garantindo a cultura e os conhecimentos tradicionais indígenas no âmbito pedagógico.

Referências

- Brasil. (1991). *Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF.
- Brasil (1994). Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, 1993. *Em Aberto*, 14 (63), 175-187.
- Brasil. (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, DF.
- Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. (2012). *Parecer CNE/CEB n. 13/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Domingues, J. G. (Org.) (2020). *Nhemboeaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória UEM/PR.
- Faustino, R.C., Chaves, M., Toledo, M. J. O., Mota, L. T., Angelis Neto, G. & Nanni, M. R. (2007). Intervenções pedagógicas em educação para a saúde realizadas junto aos grupos indígenas Kaingang de Ivai e Faxinal no Paraná. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 6, 433-441.
- Faustino, R.C. (2010). Diversidade cultural e educação escolar indígena nos anos de 1990: contingências de uma política internacional. In E.J.G. Carvalho & R. C. Faustino (Org.). *Educação e diversidade cultural*. (86-108). Maringá, PR: Eduem.
- Faustino, R.C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Ferreira, M. (1992). Escrita e oralidade no Parque Indígena do Xingu: inserção na vida social e a percepção dos índios. *Revista de Antropologia*, São Paulo, SP, 35, 91-112. doi: 10.11606/2179-0892.ra.1992.111331.
- Ibge. (2010). *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Luciano, G. J. dos S. (2019). BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In I. C. P. Siqueira (Org.), *BNCC: educação infantil e ensino fundamental*. (p. 38-55). São Paulo, SP: Fundação Santillana.
- Menezes, M. C. B. (2016). *A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Menezes, M. C. B.; Borniotto, M. L. S., & Faustino, R. C. (2018). Planejamento e ação pedagógica no ensino fundamental indígena: uma experiência com professores Kaingang na Terra Indígena Ivaí. In *Anais do XIX ENDIPE* (p. 25-36). Fortaleza, BA.
- Menezes, M. C. B.; Faustino, R. C. & Novak, M. S. J. (2019). Alfabetização e aprendizagem da língua materna como língua estrangeira em escolas indígenas no Paraná, *Revista Línguas & Letras, Cascavel*, 20 (46), 27-45.
- Mota, L. T. (2003). *Diagnóstico étno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações*. Maringá: PIESP-LAEE/UEM.
- Paraná. (2016). *Projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná: estratégia de participação dos povos indígenas (EPPI)*. Curitiba: SEPL, SEAB, SEED, SESA.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Projeto político pedagógico*. (2022). Manoel Ribas, PR.
- Rodrigues, A. D. (2012). Flexão relacional no tronco linguístico Macro-Jê. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, DF, 4 (2), 267-277. doi: 10.26512/rbla.v4i2.20691
- Sechi, D. & Prates, E. L. (2015). Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. *Revista pedagógica*, Chapecó, 17 (34), 117-132, doi: 10.22196/rp.v17i34.2921

Recebido: 31/10/2022
 Aceito: 24/01/2023
 Publicado: 30/06/2024

NOTA: As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.