

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E  
NO DOCUMENTO CURRICULAR DE MATO GROSSO – ETAPA DO ENSINO  
MÉDIO: EFEITOS DE INCLUSÃO PELA INTERCULTURALIDADE  
LINGUÍSTICA, ÉTNICA E CULTURAL PARA SUJEITOS INDÍGENAS E NÃO  
INDÍGENAS**

INDIGENOUS EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE  
AND IN THE MATO GROSSO CURRICULAR DOCUMENT – SECONDARY  
EDUCATION PHASE: EFFECTS OF INCLUSION THROUGH LINGUISTIC,  
ETHNIC AND CULTURAL INTERCULTURALITY FOR INDIGENOUS AND NON-  
INDIGENOUS SUBJECTS

Skarllethy Orhana da Silva Valim<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Goiás

Luana Alves Luterman<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Goiás

**Resumo:** Este artigo objetiva descrever e analisar discursivamente a abordagem da Educação Indígena na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Mato Grosso, especificamente na etapa do Ensino Médio. O estudo enfoca efeitos de inclusão e legitimação escolar da interculturalidade linguística, étnica e cultural tanto para sujeitos indígenas quanto não indígenas. Mobilizamos, como apporte teórico-metodológico, a Análise do Discurso de linha francesa e estudos sobre Educação Indígena e Interculturalidade. Percebemos, em ambos os documentos, vontades de verdade que fomentam, distribuem e incorporam os saberes, valores e perspectivas das comunidades indígenas no currículo educacional, visando à promoção de uma educação mais inclusiva e diversificada, em consonância ao poder da circulação do discurso de resistência dos sujeitos infames. Como resultados parciais, percebemos desafios relacionados à

<sup>1</sup> Mestranda de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) do campus Cora Coralina da UEG. E-mail: skarllethy2015@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Linguística pela UFSCar (2018), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo PPG em Letras e Linguística da FL/UFG. Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa pela UCG (2005). Graduada em Letras pela UCG (2004). Professora da UEG desde 2011. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Pesquisa o ensino de Língua Portuguesa, leitura e produção de textos (inclusive em 3D), gênero, corpo e discurso. Líder do Grupo Estúdio (Estudos do Discurso) e integrante do Grupo GEDIN. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br.

implementação efetiva da Educação Indígena, especialmente na formação continuada de professores e respeito às identidades culturais nas escolas urbanas de Barra do Garças – Mato Grosso. As descrições e as análises destacam a importância desses documentos como passos iniciais rumo a uma educação indígena mais abrangente e sensível ao respeito e às necessidades dos povos originários, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e intercultural tanto para sujeitos indígenas quanto para sujeitos não indígenas.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Interculturalidade; BNCC; Documento Curricular de Mato Grosso.

**Abstract:** This article aims to describe and discursively analyze the approach to Indigenous Education in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Mato Grosso Curricular Document, specifically in the High School stage. The study focuses on the effects of inclusion and school legitimization of linguistic, ethnic and cultural interculturality for both indigenous and non-indigenous subjects. We mobilized, as theoretical and methodological support, French Discourse Analysis and studies on Indigenous Education and Interculturality. We perceived, in both documents, desires for truth that foster, distribute and incorporate the knowledge, values and perspectives of indigenous communities in the educational curriculum, aiming at the promotion of a more inclusive and diverse education, in line with the power of the circulation of the resistance discourse of infamous subjects. As partial results, we perceived challenges related to the effective implementation of Indigenous Education, especially in the continuing education of teachers and respect for cultural identities in urban schools in Barra do Garças - Mato Grosso. The descriptions and analyses highlight the importance of these documents as initial steps towards a more comprehensive indigenous education that is sensitive to the respect and needs of native peoples, contributing to the construction of a more equitable and intercultural educational environment for both indigenous and non-indigenous subjects.

**Keywords:** Indigenous Education; Interculturality; BNCC; Mato Grosso Curricular Document.

#### Texto de autor convidado.

## INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil é um tema de extrema relevância e urgência, considerando a diversidade étnica e cultural das comunidades indígenas presentes em todo o território nacional, uma superfície de 8.511.965 Km<sup>2</sup>, em que 1.131.857 Km<sup>2</sup> são terras indígenas distribuídas em 693 terras que representam 13,3% do território brasileiro (RESENDE, 2014). Historicamente marginalizados e privados de seus direitos, os povos indígenas lutaram e continuam lutando para preservar suas identidades, línguas, tradições e conhecimentos ancestrais. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo de valorização e fortalecimento. Segundo Foucault preconiza, no processo de

produção das vontades de verdade, há certos saberes e perspectivas que são privilegiados, e outros são marginalizados/ignorados (FOUCAULT, 1986).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua cultura, à demarcação de suas terras e ao ensino diferenciado que respeite suas especificidades. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – etapa do Ensino Médio (DRC/MT-EM) para a Educação Escolar Indígena foram estabelecidos como marcos normativos que visam a orientar e garantir uma educação de qualidade e respeitosa à diversidade cultural dos povos indígenas.

A BNCC e o DRC/MT-EM para a Educação Escolar Indígena estabelecem diretrizes específicas que reconhecem a importância da valorização dos saberes atrelados às línguas indígenas, práticas culturais e a construção de currículos contextualizados e interculturais. Eles objetivam promover uma educação que respeite e resguarde as identidades indígenas, ao mesmo tempo em que fornecem ferramentas para a inclusão social e a participação plena desses povos na sociedade brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também desempenha um papel crucial na educação indígena e também pela população indígena, no sentido de visibilizá-la. Ela estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua escolaridade. No entanto, é importante ressaltar que a BNCC reconhece a diversidade cultural e prevê a flexibilização curricular para atender às especificidades regionais, locais e étnico-raciais, incluindo a educação indígena (BRASIL, 2018).

No caso específico de Mato Grosso, o Documento Curricular de Mato Grosso para a Educação Indígena complementa as diretrizes nacionais, oferecendo um olhar mais contextualizado para as comunidades indígenas presentes nesse estado (BRASIL, 2020).

A importância da BNCC e do Documento Curricular de Mato Grosso reside nas diretrizes adequadas para a educação indígena. Esses documentos buscam assegurar uma educação que respeite a pluralidade cultural, promova a valorização dos saberes indígenas, contribua para o fortalecimento das identidades étnicas e proporcione oportunidades de aprendizado significativo e inclusão social.

Portanto, pretendemos realizar neste artigo descrições e análises discursivas sobre Educação Indígena nesses dois documentos norteadores da educação básica, por meio da vertente teórico-metodológica foucaultiana que, segundo o próprio autor, observa, investiga o funcionamento e os efeitos do discurso em relação aos saberes e aos

poderes que permitem o que pode e deve ser dito a partir de vontades de verdade. Foucault postula que o discurso não é apenas uma forma de expressão ou representação, mas uma prática social e política que possibilita as relações de poder e as formas de subjetivação (FOUCAULT, 1986, p.70). Ao realizar uma análise discursiva, Foucault desvela as relações entre saber, poder e discurso. Para tanto, na nossa pesquisa, faremos uma coleta de dados e trechos dos documentos BNCC e DRC/MT-EM para descrever como os saberes estão distribuídos na BNCC e no Documento Curricular de Mato Grosso e como funcionam os poderes no modo como permeiam o que se pode e deve ser instituído teoricamente e legalmente na Educação Indígena.

Nesse contexto, ao realizar uma coleta de dados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Mato Grosso sobre Educação Indígena, vamos reunir, descrever e analisar uma unidade em meio à dispersão discursiva de saberes representativos desses documentos no que tange à episteme educação indígena no Brasil, considerando diferentes aspectos, como objetivos, estrutura curricular, abordagens pedagógicas e diretrizes específicas. O objetivo é perscrutar como se projeta discursivamente o panorama educacional relacionado à Educação Indígena, permitindo uma análise mais fundamentada e embasada das diferentes diretrizes e propostas curriculares; além disso, descreveremos e analisaremos se existem discursos nesses documentos que contribuem para a reprodução de formas de dominação e assimetrias de poder em relação às comunidades indígenas.

## **1 A PROPOSTA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

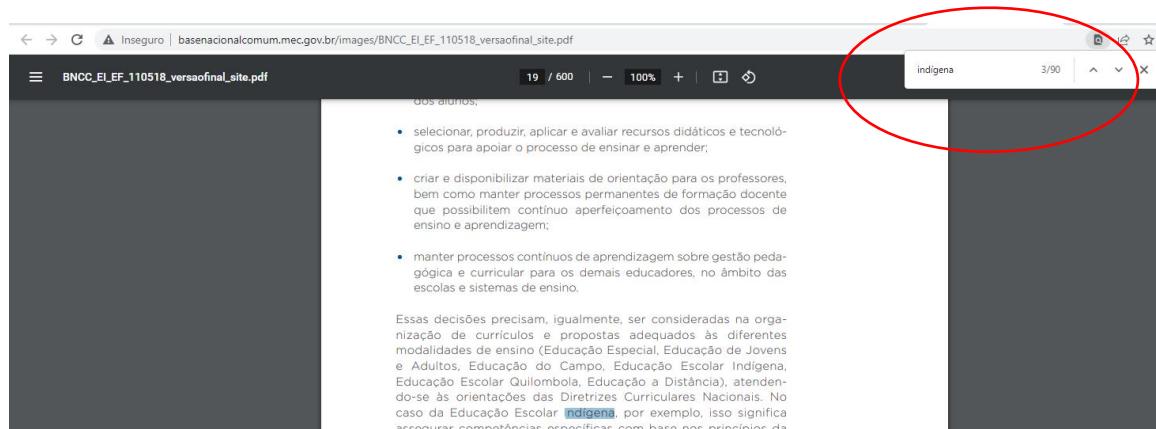
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo que estabelece os conteúdos mínimos que todos os estudantes brasileiros devem aprender ao longo da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Seu objetivo é garantir a equidade e a qualidade da educação em todo o país, promovendo uma base comum de conhecimentos, habilidades, competências e valores que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Ela estabelece diretrizes que orientam a elaboração dos currículos das escolas, mas não é um currículo em si, ou seja, não determina como o conteúdo deve ser ensinado, mas sim o que deve ser ensinado (BRASIL, 2018).

Segundo Elmo (2021), a BNCC apresenta argumentos que mobilizam e sensibilizam a comunidade educacional, mas possui equívocos em sua constituição, devido à elaboração rápida e sem diálogo com os educadores e os centros acadêmicos. Ainda, Elmo (2021) afirma que a BNCC emergiu para instituir uma proposta de currículo para todo o território brasileiro, baseada na prescrição de conteúdos, competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nas escolas do campo e da cidade, retirando das instituições de ensino e dos profissionais da educação a autonomia na construção de suas propostas pedagógicas (IBID., p.5); assim, o documento desconsidera aspectos socioculturais e econômicos regionais, além de particularidades locais.

O documento possui como tônica o desenvolvimento de habilidades e competências que serão mobilizadas de forma concreta. Elmo (2021) afirma que os estudos sobre a aplicação desse desenvolvimento de competências atuam na perspectiva de sujeitos que atendam apenas às demandas do mercado de trabalho e propõem uma formação para indivíduos que possam atuar de forma crítica e autônoma socialmente, (IBID., p.6), em detrimento de conteúdos e informações históricas acumulados ao longo do curso da história.

Ao consultar o que se estabelece na BNCC sobre a educação indígena, observamos que a palavra *indígena* é citada 90 vezes entre as 600 páginas do documento, como mostramos na ferramenta de pesquisa:

Figura 1 – Captura de tela do *Explorer*



Isso sinaliza que a educação indígena não é plenamente apagada, mas a quantidade lexical ínfima de registro desse referencial temático indica a permanência periférica da Educação Indígena mesmo com o recrudescimento da circulação discursiva de políticas públicas favoráveis à decolonização e à visibilidade de comunidades periféricas, como as indígenas. A palavra *indígena* emerge 90 vezes, em grande parte em mesmo parágrafo ou em notas de rodapé. Descreveremos e analisaremos alguns fragmentos da BNCC no que tange à educação indígena.

A BNCC é pautada em estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, as habilidades e competências necessárias para o século XXI e demandas do mundo, com o desejo de diminuir as desigualdades, que é expressa no seguinte fragmento:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários. (BRASIL, 2018, p.15).

Historicamente, em registros regulares, os indígenas foram povos excluídos e marginalizados com o processo de colonização portuguesa no Brasil, eurocentrismo que muitas vezes apagava o respeito as culturas diferentes do modelo clássico, considerado superior. Com a descrição da BNCC, podemos notar que há uma proposta enunciativa de reversão dessa exclusão histórica que torna infames os povos indígenas originários, protagonizando a população brasileira autóctone e suas verdadeiras raízes identitárias. O documento, portanto, reconhece a injustiça e desigualdade que esses grupos enfrentam ao longo da história e se compromete a tomar medidas para garantir sua inclusão e respeito em todas as esferas da sociedade. No entanto, quantitativamente, percebemos a permanência da regularidade discursiva de exclusão dos povos indígenas, visto que não se desenvolve, no documento, conteúdos para capilarizar em todo o território nacional políticas de afirmação e de inclusão indígenas, tanto para indígenas quanto para não indígenas, em detrimento dos estereótipos como as meras fantasias para a comemoração do “Dia do índio”, reforçando conceitos de selvageria atrelados às identidades em geral, numa única menção anual a essa população.

Para Foucault (1986), no que tange à produção do conhecimento, é limitante e eurocêntrico não considerar que os saberes são fluidos, de acordo com cada irrupção histórica, isto é, a produção de conhecimento é permeada por redistribuições que são

[...] recorrentes e fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias ideologias, para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica: assim, as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias. (FOUCAULT, 1986, p.10).

Na BNCC, encontramos um excerto que ressalta a importância de enfrentar e combater as desigualdades historicamente engessadas, garantindo a participação plena e igualitária desses grupos marginalizados, o que se faz necessário para romper com o conhecimento eurocêntrico e considerar a diversa riqueza cultural de que o nosso país é constituído, ampliando as redes de poder por meio das variadas dominâncias étnicas ao se reordenarem e se redistribuírem os saberes nas suas atualidades, especialmente via escopo democrático, cujos efeitos são de ordem mais teórica que prática, ainda na contemporaneidade, devido ao contexto neoliberal e ao sistema capitalista, cujas tóricas são o lucro e o capital.

Em relação à educação escolar indígena, para que essa equidade de tratamento étnico e o desejo de inserção se concretizem, é necessário 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 (BRASIL, 2018, p.17). Para isso, há uma proposta de elaboração curricular que seja intercultural, diferenciada e bilíngue, segundo o documento:

[...] Significa, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p.17 – 18).

Neste fragmento, podemos observar que circula discursivamente a interculturalidade do saber indígena e dos outros saberes étnicos, multiculturais. Foucault (1986) propõe uma abordagem arqueogenalógica do conhecimento, que se concentra nas relações discursivas e nas formações de saber-poder que aparecem em determinados contextos históricos e culturais. Ele argumenta que o conhecimento não é uma progressão contínua, mas sim um conjunto complexo de práticas discursivas que emergem em

diferentes épocas e lugares (FOUCAULT, 1986). O autor explica, ainda, o modo como o poder é exercido e perpetuado.

Quando a BNCC preconiza que o ensino demanda ser bilíngue e o ensino da língua indígena para essa população deve ser a primeira língua, percebemos a alusão do trecho ao ensino para alunos indígenas de zona rural, das escolas presentes na aldeia.

No entanto, esse investimento linguístico bilíngue não repercute também nas escolas urbanas, em que a frequência indígena também acontece, e poderia haver a mobilização da língua indígena nativa (Xavante, primordialmente, no Mato Grosso) como uma forma de aproximar os alunos não indígenas da cultura e de inserir de forma mais igualitária os alunos indígenas que frequentam a escola de rede urbana. Os alunos indígenas das escolas urbanas, em sua maioria, são impelidos a aprender a língua portuguesa (brasileira), uma interculturalidade que reprime a cultura autóctone e apaga a própria por se tratar de uma prática discursiva cristalizada, cuja concepção é inferiorizar línguas e culturas indígenas, consideradas anacrônicas nas regiões citadinas, especialmente (afinal, o estereótipo da selvageria indígena permanece incrustado no território rural, lá onde se localiza a chancela da prescrição da BNCC – aulas bilíngues e primazia da língua indígena na circulação do conhecimento).

Skarllethy, a primeira autora deste artigo, foi professora de Língua Inglesa de uma escola urbana em Mato Grosso, durante oito meses, num período de substituição docente. As turmas eram constituídas também por alunos indígenas. Na turma de terceiro ano do ensino médio, os alunos indígenas tinham dificuldade de entender e de se expressar também em Língua Portuguesa (Brasileira). Portanto, como ensinar Língua Inglesa por meio da Língua Portuguesa (Brasileira)? Skarllethy se empenhou na busca de conhecimentos que permitissem acessar os dois alunos indígenas de alguma forma. Por conta própria, sem exigência da gestão escolar, por um incômodo gerado pela exclusão involuntária, Skarllethy realizou um curso de três meses de introdução de Língua Xavante, que era oferecido pela Secretaria de Educação. Isso possibilitou adaptar minimamente as aulas de inglês para aproximar a cultura xavante do conteúdo programático das aulas. No entanto, como era professora substituta, não foi possível aferir os resultados dessa tentativa de aprimoramento com objetivo intercultural. Por isso, a motivação dessa pesquisa se relaciona também à vivência escolar com alunos indígenas xavantes, regularmente apagados do processo de ensino e de aprendizagem, reiterando a exclusão xavante pelo sistema neoliberal, inscrito nas condições de produção discursivas que validam apenas a elite cultural, capaz de gerar capital, lucro.

Em uma das jornadas como pesquisadora no mestrado, Skarlethy verificou na Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso a quantidade de alunos indígenas por escola estadual de Barra do Garças (BG), mas não havia um documento específico que sinalizasse a quantidade de alunos indígenas presentes em cada uma das escolas. A secretaria, por mais solícita que fosse, conseguiu apenas acessar o sistema e contar um a um os alunos indígenas matriculados em cada turma. O serviço manual, demorado, foi entregue anotado a caneta, em um pequeno papel rasgado de uma agenda disposta em cima da mesa.

Essa dificuldade de coleta de dados também é discursiva, pois nem mesmo a Secretaria de Educação dedica-se a investir estatisticamente na quantidade de alunos indígenas e suas especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de mais uma regularidade discursiva que reitera o apagamento da importância indígena nas escolas e da dedicação a essas comunidades também em territórios cuja presença é significativa, como em Barra do Garças – MT. A ausência de procedimentos de cuidado e de ética em relação à língua e a cultura indígena dos xavantes, etnia que circula com tanta veemência nas escolas do Mato Grosso, revela a repetição da condição infame dos indígenas também num território com presença quantitativamente significativa dessa população. Assim como na BNCC, não há inclusão legítima do aluno indígena que está na escola urbana.

Por isso, com um ensino bilíngue, se aplicado também nas escolas urbanas, o procedimento educacional será igualitário, para todos os alunos, pois permitirá o desenvolvimento dos alunos indígenas que estão imersos em uma cultura predominantemente diferente da sua, de forma justa. Os que decidem estudar nas escolas urbanas não são intercambistas, imigrantes, oriundos de outro país; também são brasileiros e deveriam possuir direitos iguais de acesso à educação pública de qualidade.

Segundo a própria BNCC, existem cerca de 250 línguas que são faladas no Brasil, dentre elas as indígenas, as de sinais, as crioulas, as afro-brasileiras, as imigrantes – os idiomas dos imigrantes incluem japonês, coreano, árabe levantino, turoyo, romani vlax e muitas línguas europeias, como alemão, italiano, polonês, holandês, catalão e ucraniano (BABBEL, 2018) – além do português e de suas variedades (BRASIL, 2018). Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. Representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos (BRASIL,

2018). Segundo a BNCC, já existem municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, mebêngôkre.<sup>3</sup> (BRASIL, 2018, p.73).

Ainda na BNCC, é possível notar que as habilidades propostas para que ocorra uma educação de qualidade, respeitando e valorizando a diversidade cultural, os saberes tradicionais e as línguas indígenas, se baseiam em conhecer e valorizar o patrimônio cultural das tradições e influências indígenas e também permitir uma defesa do estudo dessas populações como protagonistas originários na história do Brasil.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 403).

O texto propõe como práxis a valorização e a participação dos povos indígenas na sociedade e problematiza um “Outro” (BRASIL, 2018) para neutralizar e combater a percepção estereotipada de diferenças ao tratar-se de povos indígenas, escapando dos moldes eurocêntricos. Assinalamos a modalização discursiva inscrita no trecho “deve ultrapassar a dimensão puramente retórica”, pois a proposta de inclusão que circula sócio-historicamente deve ressoar não apenas pelo viés da obrigatoriedade do atravessamento discursivo jurídico. A BNCC ressalta a importância da alteridade na constituição subjetiva dos estudantes e o reconhecimento da pluralidade identitária no território nacional.

Vamos então observar o que propõe como Educação Indígena o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para cotejar os dois documentos e perceber, nessas descrições e análises, se dialogam e se encaminham adaptações curriculares com as características regionais de Mato Grosso para sua realidade educacional.

## **2 A PROPOSTA DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO – ETAPA DO ENSINO MÉDIO (DRC/MT – EM) – PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

---

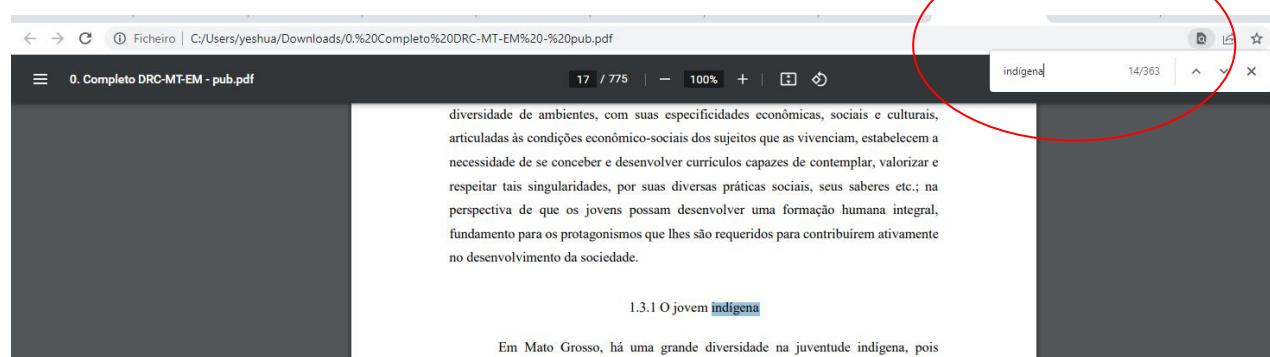
<sup>3</sup> Em São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro, no Amazonas, fala-se tukano, baniwa, nheengatu. Em São Felix do Xingu, no Pará, se fala o mebêngôkre (MELO, 2022).

O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso é uma proposta curricular específica para o estado de Mato Grosso. Trata-se de uma iniciativa local que busca complementar a BNCC, considerando as especificidades, contextos e necessidades da educação naquele estado (SEDUC, 2019).

Neste documento, é possível notar, ainda no Índice, partes específicas que se referem ao aluno indígena e à educação indígena. Neste caso, esses alunos são do estado do Mato Grosso (MT). Escolhemos o DRC/MT – EM, pois, como estudante/pesquisadora, é um assunto que dialoga com minhas áreas de interesse, pois, além de estudante e pesquisadora, sou professora no estado de Mato Grosso e estabeleci essa parceria de pesquisa com minha orientadora, coautora deste artigo.

Por meio da ferramenta de pesquisa, notamos que a palavra *indígena* aparece 363 vezes no documento de 775 páginas, como ilustrado na imagem abaixo:

Figura 2 – Captura de tela do *Explorer*



Há uma recorrência maior da palavra no DCR/MT – EM do que na BNCC, o que é compreensível, pois, de fato, o estado de Mato Grosso possui um número significativo de alunos indígenas nas escolas da aldeia e nas escolas urbanas. No entanto, percebemos que a representatividade indígena mesmo na orientação educacional formal fabricada num território com expressiva população indígena não se efetiva nem na metade do documento, se considerarmos a quantidade de ocorrências lexicais sobre os indígenas no lócus escolar.

Em relação ao DCR/MT – EM, já no fim do capítulo introdutório nos deparamos com a descrição de que, em Mato Grosso, há uma grande diversidade da juventude indígena, (DCR/MT-EM, 2020) com isso, as escolas devem estar preparadas para atender

a uma diversidade de linguagens e de identidades culturais. De acordo com o DCR/MT-EM:

Os jovens indígenas são bastante engajados em suas sociedades e não é raro encontrar organizações de jovens nas comunidades indígenas. Desde cedo, muitos deles são educados socialmente para serem lideranças e demonstram preocupação com a condição social de seu povo e de suas escolas. Essa juventude está engajada em associações comunitárias, conselhos, e acessam com frequência o ensino superior, trazendo conhecimento da sociedade não indígena para suas aldeias. A modalidade da educação escolar indígena é uma política de direito que se ancora nas formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e nos modos próprios como produzem, sistematizam e transmitem seus conhecimentos. (DCR/MT-EM, 2020, p.18).

Além de necessitar de preparo profissional especializado para receber essa diversidade de identidades, a escola precisa permitir que os estudantes possam ressignificá-las a partir de suas próprias práticas de subjetividade ou seja, além dos saberes identitários diversos, também é preciso considerar os saberes indígenas das várias etnias tanto mato-grossenses quanto de outras regiões brasileiras, aliando-se ao aspecto intercultural e ao reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto às suas perspectivas comunitárias, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação. Desta forma, o que está previsto no documento é que,

A partir da proposta do Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso, o Ensino Médio deve promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação integral, que corrobore com os sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas: intelectual, física, emocional, social e cultural. As elaborações dos currículos desta etapa devem ser um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. A formação deve garantir o desenvolvimento das competências e habilidades estipuladas para esta fase, e ainda, oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise, tomada de decisões conscientes e resolução de desafios que se apresentem às comunidades indígenas. O currículo deve ser flexível, para que os estudantes se reconheçam e sejam protagonistas no próprio processo de aprendizagem e interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. Ou seja, proporcionando ao estudante relacionar os conhecimentos prévios, suas vivências étnicas e socioculturais com o conhecimento acadêmico e escolar, tanto no âmbito cognitivo, quanto socioemocional. As sociedades indígenas possuem maneiras próprias de formação dos sujeitos, com espaços de socialização definidos para esta finalidade, mobilizando agente a educação cultural. Ao passo que a **Escola Indígena** introduz nas comunidades concepções de saberes e aprendizagens diferentes das concepções tradicionais indígenas (DCR/MT-EM, 2020, p.73).

De acordo com o fragmento do documento, a escola deve ser intercultural e bilíngue; porém, pelo que podemos interpretar no documento, essas devem ser atribuições das escolas indígenas, rurais, e não há referência às escolas urbanas, que podem ou não ter alunos indígenas. Não há uma especificação a esse respeito, pois no documento apenas encontramos o termo *escola indígena*, que se refere a escolas para alunos indígenas,

geralmente dispostas nas aldeias, já que grande parte dos indígenas tem sua educação primária em contato com sua cultura e tradições. Uma escola citadina que atenda à dimensão curricular orientada para repertórios interculturais demanda ser bilíngue, contemplando, assim, os saberes e o reconhecimento dos poderes dos povos originários, que também precisam ser ensinados, a fim de reconhecer respeitosamente as diferenças existentes entre o indígena e o não indígena e aproximar/apresentar aspectos culturais, seja em escolas compostas por estudantes indígenas e não indígenas, seja em escolas compostas apenas por alunos não indígenas. Trata-se de uma forma de reconhecimento da legitimidade dos povos indígenas no estado do Mato Grosso e também no restante do Brasil.

No que consta do DCR/MT-EM, a educação para os povos indígenas se baseia em princípios que lhes são próprios. Dentre eles, podemos elencar que as sociedades indígenas têm uma visão de sociedade que vai além das relações humanas, incluindo cooperação e intercâmbio com diversos seres e forças da natureza para adquirir virtudes específicas. Seus valores e procedimentos têm origens orais, resultando em menor desigualdade interna e maior ênfase na reciprocidade entre grupos. Cada sociedade indígena possui suas próprias concepções culturais sobre a pessoa humana e suas qualidades, variando de uma cultura para outra. Além disso, a formação de crianças e jovens é um processo integrado, e cada experiência vivida carrega múltiplos significados, abrangendo aspectos econômicos, sociais, técnicos, rituais e cosmológicos. (DRC/MT-EM, 2020, p.74).

No DRC/MT-EM, na seção sobre a educação indígena, está prevista uma área de conhecimento denominada de Ciências e Saberes Indígenas (DRC/MT-EM), que visa a atender às especificidades do multilinguismo e da interculturalidade para fortalecer as práticas entre educação cultural e a educação escolar:

A área Ciências e Saberes Indígenas é composta pelos componentes: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas. No que tange ao conhecimento linguístico indígena, na Base Nacional Comum Curricular a Modalidade Educação Escolar Indígena acrescenta à Área de Linguagens o componente curricular Língua Materna, perfazendo assim o diálogo das línguas indígenas com as variadas formas de letramento. (DRC/MT-EM, 2020, p.78).

O conhecimento ocidental não pode ser decalcado das práticas linguísticas e culturais indígenas. Os diferentes modos de conhecimento e elementos da oralidade das línguas devem ser ensinados por docentes com conhecimento e fluência nas línguas

maternas indígenas, por professores fluentes nas escolas indígenas da aldeia. O documento não diz sobre a educação linguística referente ao aluno de escola urbana (DRC/MT-EM, 2020). Portanto, é preciso frisar que essa dedicação curricular à língua e identidade de certas etnias indígenas é particular das escolas indígenas da aldeia, o que nos leva novamente a refletir sobre de que forma os alunos indígenas seriam recebidos em uma escola urbana com predominância de alunos que não são indígenas, pois

O contexto do ensino da língua materna compreende uma dinâmica dos processos de contato. Portanto, temos uma grande diversidade situacional: povos que têm a língua indígena como primeira língua; povos que têm a língua portuguesa dominante, mas que estão em processo de retomada linguística, povos bilíngues e multilingues. Têm-se ainda povos onde não houve a finalização de convenção linguística, portanto, escreve de maneira variada. Sendo assim, a Escola Indígena, em especial na etapa Ensino Médio, se torna lócus importante dos estudos, ensino e aprendizagem, produção e reprodução das línguas indígenas. A língua indígena neste componente curricular deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os docentes e os estudantes discutem os componentes curriculares. Esse tipo de procedimento permite que os estudantes que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos (DRC/MT, 2020, p.84).

É importante destacar que este trecho do documento de referência curricular de Mato Grosso se refere ao ensino específico para alunos indígenas de escolas da aldeia/escolas indígenas, cuja territorialidade é rural, permanecendo uma lacuna a respeito dos alunos indígenas que decidem estudar nas escolas urbanas. Além disso, mesmo em escolas urbanas integradas apenas por estudantes não indígenas, ressaltamos a necessidade de inclusão das línguas e culturas indígenas predominantes no estado do Mato Grosso e também nas outras localidades nacionais para que as expressões culturais e linguísticas indígenas sejam (re)conhecidas inclusive na formação identitária linguística e cultural da Língua Portuguesa materializada no Brasil (daí uma língua autóctone, brasileira, influenciada pelos indígenas e pelos negros colonizados no país). As línguas indígenas são componentes fundamentais para que o povo possa fortalecer o seu reconhecimento e o seu pertencimento étnico, desenvolver suas habilidades e competências na perspectiva da cidadania e da sustentabilidade cultural e social (DRC/MT-EM).

De acordo com o DRC/MT-EM, no processo de alfabetização é crucial abordar a língua indígena de forma que o aluno possa iniciar sua jornada aprendendo as primeiras letras em seu próprio idioma e, posteriormente, fazer uma transição gradual em direção à fluência na língua portuguesa (DRC/MT-EM, 2020, p. 84). Nesse contexto, obter um

entendimento profundo das estruturas linguísticas da Língua Materna oferece a oportunidade de analisar como a linguagem é empregada em variados campos de conhecimento e em diferentes contextos sociais. Além disso, essa abordagem contribui para fortalecer o sistema de escrita das línguas indígenas, integrando-as ao processo educacional como ferramentas para expressão, comunicação, criação, produção de conhecimento e registro do conhecimento indígena, enfatizando a importância de sua identidade étnica. É essencial assegurar que as diversas variações presentes em cada língua sejam exploradas e incorporadas ao currículo específico destinado à Educação Escolar Indígena.

A escola possui papel fundamental para a preservação da língua indígena e das tradições orais. Permite, ainda, o acesso e a inserção do aluno indígena na cultura que hoje predomina e o rodeia, que é a cultura não indígena e, por conseguinte, a Língua Portuguesa materializada no Brasil. Por isso, o cumprimento do DRC/MT-EM é tão importante, não somente nas escolas indígenas, mas também nas escolas urbanas, a fim de propiciar um ambiente mais receptivo para o aluno indígena e a fim de aproximar o aluno não indígena da cultura e tradição de povos originários do Brasil.

Portanto, percebemos que legislar, documentar e acionar conceitos e habilidades que precisam ser trabalhadas na educação para alunos indígenas e também não indígenas são instituições fundamentais para o fomento da interculturalidade. Os documentos oficiais que orientam a educação, como a BNCC e o DRC/MT-EM, são muito importantes nesse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo que ainda seja ínfima a quantidade de ocorrências lexicais sobre o termo indígena, a BNCC e o DRC/MT-EM (documento este com maior avanço intercultural) possuem, como um dos seus objetivos, a promoção de uma educação inclusiva e a valorização das línguas e das diversidades culturais indígenas. É importante reconhecer que existem pontos negativos em relação à aplicabilidade dos encaminhamentos curriculares em alguns aspectos, como a homogeneização dos documentos, que não especificam, por exemplo, a educação para alunos indígenas que frequentam escolas urbanas. Dessa forma, percebemos, na prática educacional mato-grossense, que esses alunos precisam se adaptar ao ensino regular em Língua Portuguesa concretizada no Brasil, primazia com efeito de massificação também nesse território. Para refletirmos, de

acordo com o censo do IBGE de 2010, em Mato Grosso habitam 42.538 indígenas em comparação com o número total de habitantes do estado que é de 3.658.813, em que cerca de 5.821 indígenas vivem em áreas urbanas.

A normalização da Língua Portuguesa/Brasileira na maioria das escolas urbanas mato-grossenses não atende ao que é necessário para uma interação cultural do aluno indígena inscrito em uma escola urbana, que por sua vez, atua com prioridade na perspectiva não indígena. Tal prática escolar acarreta uma educação que regulariza e reforça a ressonância de estereótipos e preconceitos, já que a forma de saber predominante é não indígena, com indeléveis apagamentos históricos, linguísticos e culturais dos indígenas. Outro fator que podemos presumir é a escassez de investimentos também financeiros para a formação de professores aptos à atuação na educação indígena e não indígena da escola urbana por meio das abordagens linguísticas e interculturais indígenas. Essa falta de formação pode dificultar a efetivação das propostas curriculares de inclusão e formação cidadã indígena e não indígena.

Considerar tais pontos negativos promove uma reflexão crítica sobre esses documentos que regem a educação para garantir a valorização das culturas, saberes e identidades indígenas de forma genuína, abarcando todos os saberes, sem privilegiar certos saberes ou marginalizar/ignorar outros saberes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Etapa do Ensino Médio, 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>> Acesso em Julho de 2023.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Documento Referência Curricular é encaminhado ao Conselho de Educação para análise. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15572411-documento-referencia-curricular-e-encaminhado-ao-conselho-de-educacao-para-analise#:~:text=O%20Documento%20de%20Refer%C3%A7%C3%A3o%20Curricular,para%20a%20sua%20vers%C3%A3o%20final>. Acesso em: Jul. 2023.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. Direitos e Autonomia Indígena no Brasil (1960–2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. 2014.

DE SOUZA LIMA, Elmo. OS IMPACTOS DA BNCC NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E NOS PROJETOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, 2021.

MELO, Liana. Brasil tem 22 línguas indígenas oficiais. Projeto Colabora, 22 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods16/brasil-tem-22-linguas-indigenas-oficiais/>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

CABRAL, Victor. Embates indígenas. RDNEWS Exclusivo, [S.l.]. Disponível em: <https://www.rdnsnews.com.br/rdnews-exclusivo/embates-indigenas/12-do-territorio-de-mt-tem-reserva-indigena-populacao-chega-a-42-mil/51335>. Acesso em: agosto de 2023.