



Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena

BNCC Counterpoints for Indigenous School Education

Contrapuntos de BNCC para la Educación Escolar Indígena

Andréia Nunes Militão¹



<https://orcid.org/0000-0003-0298-3840>

Resumo: Este artigo debruça-se sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com vistas a localizar se este normativo curricular atende os princípios da modalidade Educação Escolar Indígena (EEI). Argumenta-se que a BNCC, ao propor um currículo padronizado, oblitera a proposta de educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue/multilíngue consignada no ordenamento jurídico nacional para a EEI. Ampara-se em abordagem qualitativa e recorre-se à pesquisa documental. Conclui-se que a BNCC está na contramão de um conjunto de dispositivos legais emanados pelo Estado Brasileiro a partir de 1988, notadamente por retirar dos povos indígenas a prerrogativa da tomada de decisão sobre a construção do currículo e da preparação dos materiais didáticos.

Palavras-chave: BNCC. Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais.

Abstract: This article focuses on the National Curricular Common Base (BNCC) in order to find out whether this curricular normative meets the principles of the Indigenous School Education (EEI) modality. It is argued that the BNCC, by proposing a standardized curriculum, obliterates the proposal for specific, differentiated, intercultural and bilingual/multilingual education enshrined in the national legal system for the EEI. It is supported by a qualitative approach and resorts to documental research. It is concluded that the BNCC is against a set of legal provisions issued by the Brazilian State from 1988 onwards, notably for removing from indigenous peoples the prerogative of decision-making on the construction of the curriculum and the preparation of teaching materials.

Keywords: BNCC. Indigenous School Education. Educational Policies.

Resumen: Este artículo se centra sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con vistas a localizar si este normativo curricular atiende los principios de la modalidad Educación Escolar Indígena (EEI). Se expone que BNCC al proponer un currículo padronizado, oblitera la propuesta de educación específica, diferenciada, intercultural y bilingüe/multilingüe prevista en el ordenamiento jurídico nacional para EEI. Se ampara en abordaje cualitativa y recurre a la investigación documental. Se concluye que BNCC está en contramano de un conjunto de dispositivos legales emanados por el Estado Brasileño a partir de 1988, notablemente por retirar de los pueblos indígenas la prerrogativa de la toma de decisión sobre la construcción del currículo y de la preparación de los materiales didáticos.

Palabras clave: BNCC. Educación Escolar Indígena. Políticas Educativas.

¹ Doutora em Educação. Professora dos cursos de Pedagogia e Letras/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: andreamilitao@uems.br.

Introdução

Neste artigo, mapeamos o lugar da Educação Escolar Indígena (EEI) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando localizar se tal normativo considera os princípios daquela modalidade educativa. Para tanto, recuperamos historicamente a construção da EEI no período pós-Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988). Tendo por objetivo desvelar se a BNCC contempla a especificidade da Educação Escolar Indígena, elegemos como corpus de análise a Resolução CNE/CEB n. 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base (BRASIL, 2017). Temos como hipótese que a BNCC se opõe aos princípios da modalidade educacional colocada em questão, notadamente por não envolver os diversos povos indígenas na sua elaboração, reforçando a perspectiva impositiva da cultura escolar hegemônica.

No campo das políticas educacionais, o uso de documentos oficiais tem se configurado como condição *sine qua non* para desvelar o projeto educativo para determinado nível, etapa e/ou modalidade da educação. A pesquisa documental aqui empreendida tem Cellard (2008, p. 298) como autor de referência, cuja proposta consiste em “[...] esgotar todas as pistas capazes de [...] fornecer informações interessantes”. Nesse sentido, recorreremos a Lüdke e André (2015, p. 45) para substanciar a hipótese que permeia este texto, segundo os quais “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse [...]”. Em perspectiva crítica, Evangelista (2012, p. 57) assevera: “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa”.

Tendo por premissa o entendimento de que “políticas são intervenções textuais”, adotamos a Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006, p. 97) para desvelar os sentidos da BNCC e sua vinculação à Educação Escolar Indígena. Uma análise preliminar da BNCC indica que os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática. Destacamos que o contexto de influência e de produção da BNCC foi atravessado por mudanças no cenário político, econômico, social e educacional que notadamente esvaziaram a participação de diversas entidades e sujeitos na construção deste normativo curricular.

O texto está organizado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira, caracterizamos a Educação Escolar Indígena. Na segunda, problematizamos o seu lugar na BNCC.

A especificidade da Educação Escolar Indígena

A garantia do direito à Educação Escolar Indígena está associada diretamente à materialização dos princípios da educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Notadamente, o período imediato à aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) caracteriza a assunção desses princípios e a ruptura com a concepção de escola hegemônica de caráter ocidental e assimilacionista, atrelada à valorização de padrões da cultura dominante.

Ao longo do processo histórico de ocupação do território brasileiro pelos portugueses, a Educação Escolar Indígena se deu com o objetivo de catequizar e de integrar os indígenas à sociedade nacional, cujas práticas foram conduzidas por missões religiosas e órgãos governamentais que tinham como pressuposto o paradigma assimilacionista. O “modelo assimilacionista de submersão” visava educar o indígena, descaracterizando-o de sua identidade cultural – língua, religião e costumes. Os estudantes indígenas eram retirados de suas famílias e comunidade e colocados em internatos para serem catequizados em língua portuguesa. Houve outra prática pedagógica denominada “modelo assimilacionista de transição”, que tinha como orientação alfabetizar a criança na sua língua materna, para depois educá-la somente em língua portuguesa, porquanto acreditava-se não ser possível iniciar o processo de alfabetização em uma língua desconhecida pela criança. O atual paradigma denominado emancipatório “modelo de enriquecimento cultural e linguístico”, pautado na interculturalidade e no bilinguismo, só foi conquistado há vinte anos, a partir das lutas do movimento político dos povos indígenas (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

Neste contexto, a instituição escolar adquiriu centralidade, em especial, no cenário atual, por configurar espaço de resistência e de afirmação das culturas indígenas, rompendo com um processo histórico que perdurou cerca de 400 anos, passando pela Colônia e Império, permeado pela “[...] violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas [...]” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155). Outro tratamento às culturas indígenas emergiu no período republicano, sendo marcado por um processo induzido pelo Estado de assimilação cultural e, portanto, de apagamento da identidade cultural indígena. Para Candau e Russo (2010), tem-se uma terceira fase no curto espaço temporal de 1970 e 1980, com a incidência de movimentos progressistas que buscaram valorizar as diversas culturas indígenas.

Na década de 1970, os povos indígenas, em conjunto com atores da sociedade civil, começaram a se organizar politicamente ao longo do território brasileiro, tornando este movimento mais forte e resistente na década seguinte. Este momento foi crucial para uma reviravolta no destino das comunidades indígenas, que estavam à beira de um colapso populacional. Com a organização do

movimento, os indígenas passaram a afirmar as suas identidades culturais e a reivindicar direitos diferenciados que garantiriam a manutenção de suas etnias. Uma das conquistas foi a consolidação do Capítulo VIII – Dos Índios – na Constituição Federal, que “[...] assegurou ainda aos povos indígenas o direito à educação, reconhecendo a utilização de suas línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem (art. 210, parágrafo 2), e a proteção às suas manifestações culturais (art. 215, parágrafo 1)” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

Iniciando-se ao final da década de 1980, mais precisamente após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi consensuada a perspectiva específica, intercultural, bilíngue e diferenciada da/para a Educação Escolar Indígena. As conquistas advindas das históricas lutas do movimento indígena são destacadas por Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 581): “A década de 1990 foi marcada pelo início das primeiras conquistas, frutos da luta organizada, como as primeiras formações para os professores indígenas”. Os autores pontuam que a referida legislação promoveu nova configuração “[...] das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições” (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 581). Além disso, acabou “[...] reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada” (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 581).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegurou às comunidades indígenas a utilização de suas línguas (ensino bilíngue/multilíngue) e o reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem e do direito à educação escolar indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada por meio da Lei n. 9.394/1996, instituiu a Educação Escolar Indígena como modalidade da educação nacional e a conferiu os princípios do bilinguismo e da interculturalidade. Destarte, como sugerem Knapp e Martins (2017),

[...] o grande passo dado com a promulgação da Constituição de 1988 foi o fato de, aos indígenas, ter sido garantido o direito à coletividade de suas comunidades, portadores de um modo de organização próprio e diferenciado da sociedade envolvente. Dessa forma, foi garantido o direito de manter suas línguas, costumes e tradições, além de um local tradicional onde possam se reproduzir física e culturalmente. Embora a Constituição se mostre transparente e clara, ainda, por vezes, é negado o direito aos grupos indígenas localizados em centros urbanos; lógica essa que deveria valer ainda para indígenas que dominam o português ou que não são mais falantes da língua materna de seus ancestrais (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 88).

Atinente ao currículo das escolas indígenas, em 1988, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Neste contexto, houve uma tentativa de padronização de todo o currículo nacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Embora eivada de

contradições, típicas do processo sócio-histórico de constituição do Brasil, denota-se na legislação a possibilidade de rompimento com a colonialidade.

Se o conjunto de normativos apregoados a partir de 1988 passaram a reconhecer a Educação Escolar Indígena como específica e diferenciada, algumas questões ainda precisam ser dirimidas para que essa premissa seja materializada. Nesta seara, podemos indicar que, embora o Artigo 79 garanta “[...] o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e o apoio para publicação de material didático específico e diferenciado” (BRIGHENTI, 2017, p. 392-393), tal prerrogativa não foi considerada no contexto de elaboração e implementação da BNCC.

Somada à legislação nacional, agregamos a legislação internacional, especialmente a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BRASIL, 2002), da qual o Brasil é signatário, pois a mesma confere aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Nela determinou-se que os povos indígenas não precisam seguir as orientações nacionais quanto ao calendário, alfabetização, horários de funcionamento da escola, bem como possuem a liberdade de definir os conteúdos curriculares aos quais desejam dar mais ênfase em seu processo de ensino (BRIGHENTI, 2017).

Brighenti (2017, p. 394) alerta que “[...] as especificidades da educação escolar indígenas ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto, destinado a todas as unidades e níveis de ensino”. Disto, indicamos a definição do currículo da Educação Escolar Indígena via BNCC e o próprio sistema de avaliação.

A materialização da Educação Escolar Indígena na perspectiva da especificidade, da diferença, da interculturalidade e do bilinguismo, ampara-se em normativos mundiais, conforme destacado por Knapp e Martins (2017):

A garantia do reconhecimento à alteridade dos indígenas não está presente apenas na Constituição de 1988. Está também presente na convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 2004. Ela impõe aos Estados o dever de reconhecer que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 88-89).

Ainda sobre o currículo da Educação Escolar Indígena, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n. 5 de 2012, confirma os princípios do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade, da especificidade e da diferença de uma escola indígena diferenciada na construção dos currículos de modo a contemplar a cultura e os saberes das diferentes comunidades indígenas. Percebemos, assim, a incorporação desses princípios no campo institucional e normativo. Conquanto tenhamos avanços significativos para a

Educação Escolar Indígena no cenário brasileiro, Martins e Knapp (2017) destacam algumas barreiras que persistem:

- a) os Territórios Etnoeducacionais ainda não conseguiram ser implantados efetivamente, salvo algumas poucas ações. Mesmo funcionando em regime de colaboração, e o fato de muitos etnoterritórios já estarem com os pactos assinados, não é possível ainda que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na gestão das políticas públicas de educação, resultando na não efetividade dos dispositivos educacionais. Vemos que isso não ocorre por conta da divisão dos etnoterritórios, mas por conta de que, ao aplicar as políticas públicas, ainda é adotada uma divisão estadual das ações, não respeitando os limites dos etnoterritórios;
- b) mesmo com a criação das novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, ainda falta clareza e diretrizes específicas aos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação técnica e profissionalizante;
- c) apesar do avanço na busca pela universalização do acesso à Educação Escolar Indígena, dados do 'educacenso' de 2007 mostram que de cada três alunos indígenas das séries iniciais apenas um chega aos anos finais. Com relação ao Ensino Médio, esses dados são ainda mais preocupantes, pois de cada 16 alunos no Ensino Fundamental, apenas um tem acesso ao Ensino Médio em escolas indígenas;
- d) apesar de garantir uma organização específica às escolas indígenas, as normas do Sistema Nacional de Educação não conseguem incluir as especificidades pedagógicas e organizacionais desses estabelecimentos de ensino; não assegurando, assim, a gestão e a garantia à autonomia pedagógica;
- e) não há uma política clara e efetiva com respeito às línguas indígenas. Isso tem acontecido porque, mesmo que o Ministério da Educação conte com a participação de representantes indígenas e faça parcerias com Instituições de Ensino Superior em algumas ações, não há compromisso na hora de promover e avaliar as abordagens para a promoção das línguas maternas nas formações de docentes. Isso não garante a manutenção e o desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades linguísticas esperadas numa proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e bilíngue (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 95-96).

Acrescentamos aos problemas listados pelos autores a não consecução de um currículo específico e diferenciado, acompanhado de materiais didáticos, pedagógicos e científicos em língua indígena. A esse respeito, Knapp e Martins (2017, p. 99-100) ressaltam que, em relação ao currículo e à organização da escola, “[...] em grande medida, segue-se o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena”. Ainda em diálogo com os autores,

[...] acreditamos que seja a partir de um currículo elaborado sob a perspectiva da interculturalidade que será perceptível e reconhecível os aspectos diferenciados de uma escola indígena. Portanto, a escola indígena precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelas suas próprias sociedades, sendo sempre considerado um espaço que reflita a vida dos povos indígenas, com a possibilidade de reconhecer aqueles saberes que possam fazer parte dos processos educativos dentro dessas escolas (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 100).

A afirmação acima precisa ser tratada na perspectiva de que cabe ao poder público garantir condições para que sejam materializados no currículo os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, em sentido contrário para o qual caminham as políticas curriculares ao se elaborar uma

BNCC que padroniza, homogeneiza e prescreve o que se deve ensinar na escola, desconsiderando a prerrogativa amparada legalmente desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Knapp e Martins (2017) ainda esclarecem que

[...] é preciso ter clareza de que não é todo o conhecimento indígena que pode ser posto para dentro da escola, ou escolarizado. Por conta disso, temos que considerar que existem certas práticas culturais que devem ser realizadas em locais e horas específicas, assim como também não podem ser realizadas por qualquer pessoa. Dessa forma, o que estamos colocando, com relação às especificidades dos currículos das escolas indígenas, no que diz respeito aos professores, é que esses devem saber valorizar e reconhecer nos rezadores/caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, tomados como convencionais, mas não no sentido de tomar os espaços dessas pessoas. Assim, deve ser garantido o espaço para a participação das pessoas que detêm um conhecimento maior, e são reconhecidas nas comunidades como porta-vozes do saber de seu grupo, lembrando que isso está preconizado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 100-101).

Ao defendermos uma escola e, por extensão, um currículo diferenciado, específico, intercultural, bilíngue/multilíngue, consideramos que as culturas e os saberes não são estáticos, por isso, coadunamos com a assertiva de que “[...] as tradições das sociedades indígenas são transformadas. Deve-se, então, ter o cuidado de não tomar o saber indígena como um conhecimento do passado, menos ainda em contraposição ao saber moderno” (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 102).

Por fim, refutamos a BNCC por fragmentar o currículo ao definir que, no mínimo, 60% do tempo escolar deve ser dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos ou diversificados. Esta perspectiva consolida uma visão equivocada das escolas diferenciadas, porquanto

[...] há escolas indígenas que fazem com que tudo aquilo que deveria fazer parte da “educação diferenciada” seja colocado em momentos separados da aula; passando a impressão de que existe um momento de descontração e um momento em que se preocupa em ensinar e em aprender de verdade. Neste último caso, relaciona-se o processo de ensino-aprendizagem somente com as disciplinas “clássicas” da Educação Básica (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 102).

Knapp e Martins (2017) se apoiam em D’Angelis (2012) para defender que

[...] os saberes próprios das comunidades não podem ser tratados em separado, existindo um espaço para a ‘história do Brasil’ e um espaço para a ‘história da comunidade’; pois, além da preocupação sobre que tipo de valorização pode-se dar a cada um dos conhecimentos, há o perigo da folclorização dos saberes tradicionais. (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 103).

Com base nestes referenciais, analisaremos, na próxima seção, os problemas que a BNCC impõe para a implementação da Educação Escolar Indígena.

A Educação Escolar Indígena na BNCC

Temos por pressuposto o caráter político e pedagógico da Educação Escolar Indígena para a garantia do direito à educação específica, diferenciada e intercultural. Assim, necessita-se vincular as práticas pedagógicas às particularidades da identidade cultural e as diferentes etnias. Portanto, o

[...] desafio desse projeto de escola diferenciada é o de propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem descaracterizar-se de sua diferença quando lhes é forjada uma identidade nacional (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 633).

A proposição da BNCC para toda a educação nacional atende e reforça, pois, um projeto homogeneizador que descaracteriza e invalida a concepção de interculturalidade. Destarte,

[...] a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso não conceba a interculturalidade dentro de um projeto de emancipação e ainda reproduza as práticas pedagógicas da escola urbana. A educação intercultural não diz respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, mas possibilita envolver um enfoque sistêmico no que se refere a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros. A escola indígena pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um locus de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas fonte de estímulo e enriquecimento (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 640).

Conforme explicitado por Militão (2022), ao analisar a formação de professores indígenas a partir da Resolução CNE/CEB n. 5/2012, “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, p. 411). Amplia-se o conceito de qualidade e ratifica a formação específica com o intuito de promover os professores indígenas como “[...] interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral [...]” (BRASIL, 2012, p. 411). Esse dispositivo legal indica ainda como prerrogativa dos professores indígenas a elaboração do currículo e dos materiais pedagógicos, com vistas a garantir a especificidade da modalidade.

Delmondez e Pulino (2014, p. 635) destacam como ponto de intersecção fundamental no âmbito da escola indígena o “trânsito entre identidade e diferença”. Para os autores, “A diversidade é um dado relevante, pois a educação escolar indígena lida com uma enorme variedade de sociedades indígenas com distintas formas de organização social (do parentesco), línguas, cosmologias diferentes, entre outros” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

Ao reconhecermos a escola indígena como espaço central que permite a construção de “[...] subsídios para que os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se apropriem e construam suas próprias metodologias” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635), estamos

considerando a especificidade conferida pelo Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu os Territórios Etnoeducacionais (TEE).

Para Bergamaschi e Sousa (2015, p. 145), o referido Decreto representa o “reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena”.

Em definição, “[...] a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145). Denota-se que para a constituição do TEE deve-se considerar que sejam “[...] terras indígenas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (BRASIL, 2009, s.p.).

Um aspecto importante contido no Decreto 6.861/2009 reafirma que “[...] a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009, s.p.).

Como modalidade educacional, a Educação Escolar Indígena foi oficializada em 1996 com a aprovação da LDB, mas, conforme observado por Bergamaschi e Sousa (2015, p. 152), “A categoria ‘escola indígena’, no entanto, só se tornou legalmente oficial a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999 e pela Resolução n. 3/1999”. Assim, tal modalidade encontra-se em processo permanente de construção para que possamos materializar uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade sociocultural. Para tanto, faz-se necessário o respeito aos povos indígenas na definição do currículo e do Projeto Político Pedagógico.

Na história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, as questões das “diferenças” e das “desigualdades” têm motivado diversas ações do Estado. Se, de um lado, podemos dizer que tais políticas tradicionalmente foram orientadas por princípios assimilacionistas em que a educação escolar esteve a serviço da integração dos índios à ordem sócio-histórica, cultural e econômica da sociedade envolvente, de outro, observamos que, na atualidade, a questão da diversidade cultural, como um direito fundamental, vem se constituindo como princípio orientador nos discursos e práticas oficiais. As relações entre o Estado e as populações indígenas, desse modo, no que tange à questão da educação escolar, têm passado por fases que vão da integração, como meta, ao reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 766).

Espelhamo-nos na formulação “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024”, de Aguiar e Dourado (2018), para afirmar que a BNCC se encontra em franca oposição aos princípios da Educação

Educação Escolar Indígena. Em particular, há um “desalinhamento com as demandas sociais”, caracterizada por Gonçalves, Machado e Correia (2020, p. 338), como um “planejamento para’, ou seja, de maneira verticalizada prescreve o trabalho pedagógico para a escola” em detrimento de um “currículo que dialoga com o real que lhe escapa, dando margem para o ‘planejamento com’”. Dessa forma, ao prescrever competências, habilidades e conteúdo, alija os sujeitos do processo de elaboração e definição do currículo, rompendo com o protagonismo dos povos indígenas.

Dizer que a Base não é currículo é uma forma de falsear a autonomia das escolas e dos professores, uma vez que se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da educação básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 345).

Pereira e Evangelista (2019, p. 83) denominam de “professor gerenciado” o processo de “[...] obstaculização do que é peculiar ao magistério, isto é, dar acesso ao conhecimento científico; de outro lado, atua para tentar impedir a organização política da categoria profissional do magistério”. Reforça, dessa maneira, a concepção de professor como executor e não como intelectual que contribui para a definição do que e como ensinar. Para além do gerenciamento docente, há “[...] instituições empresariais que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 46).

Ao realizarmos um mapeamento no documento BNCC com o descritor “indígenas”, localizamos um total de 136 menções. Este quantitativo não traduz necessariamente a proposta de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue própria da Educação Escolar Indígena, ao contrário, ao focar que “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15), inverte a lógica que considera os povos indígenas como propositores/construtores de uma escola diferenciada. Apesar de afirmar que “singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15), o texto legal indicia uma perspectiva de viés assistencialista, sobretudo por indicar que outros sujeitos devem atendê-los e não que os povos indígenas devem pensar o currículo e a organização da escola em seus contextos específicos.

A BNCC menciona em notas de rodapé e no corpo do texto os normativos atinentes à EEI, mas trata *en passant* as modalidades da educação nacional, aspecto que comparece apenas no excerto:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículo 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)

Evidenciamos, pois, uma contradição, visto que, mantidos os princípios da Educação Escolar Indígena assinalados acima, a própria BNCC deveria ser desconsiderada, pois vai de encontro ao que está posto. No formato de nota de rodapé, localizamos sete trechos diretamente ligados à referida modalidade de ensino, sem, no entanto, aprofundar o teor dos normativos citados. Os elaboradores do documento têm a preocupação de indicar para os leitores e para os educadores, que todos os aspectos foram contemplados no processo de sua produção. Em perspectiva oposta, entendemos que a BNCC não contempla as demandas educacionais dos povos indígenas pelo fato de estes não terem participado daquele referido processo e também por não aprofundar questões que lhes são fulcrais, a exemplo da questão de sua língua materna.

Outro aspecto problemático da BNCC é a associação da Educação Escolar Indígena a “temas contemporâneos” na perspectiva, ora de conteúdo ora de competência, apagando-se a especificidade dessa modalidade e toda a sua construção história para se considerar os TEE e todos os princípios que lhe são inerentes. Ao se afirmar que “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada”, perde-se toda a especificidade (BRASIL, 2018, p. 20).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e

Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Destacamos que o princípio do bilinguismo foi tratado apenas nos fragmentos em relevo, sem, contudo, considerá-lo na elaboração do currículo. O texto normativo informa a estimativa de “que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2018, p. 68). Outro excerto indica haver, em alguns municípios, o reconhecimento do direito linguístico, em especial, com a cooficialização de línguas indígenas. Em nota de rodapé, informa ao leitor a existência do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), mas não indica sua descontinuidade, sugerindo, por efeito, sua permanência.

Enquanto habilidade, têm-se no corpo do documento 32 formulações, referentes à EEI, ou à cultura indígena em uma perspectiva mais ampla, sendo duas destinadas para Língua Portuguesa, duas para Arte, dez para Educação Física, quatro destinadas para Geografia, onze para História, uma para Ensino Religioso e duas para Ciências Humanas. Consideramos importante listarmos tais excertos para evidenciar a forma como a BNCC trata dessa questão:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(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.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(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.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

(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.

(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(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.

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

O teor das habilidades indicadas sinaliza o tratamento dos povos indígenas como artefato da cultura brasileira e não os concebe como povos que criam e recriam suas identidades e culturas. Sugere, frente a estas proposições, que eles “existiram” e que precisam ser estudados, revelando, assim, o desconhecimento e a falta de interação com os povos indígenas.

Considerações Finais

Confirmamos a hipótese que percorreu a construção deste texto, de que a BNCC está na contramão dos princípios consignados para a Educação Escolar Indígena, posto que não envolveu os diversos povos indígenas na sua elaboração e desconsiderou a construção histórica da defesa de uma

educação diferenciada, com respeito à afirmação sociocultural e autônoma em oposição às práticas assimilacionistas.

A BNCC aborda os povos indígenas como objeto de estudo a ser apropriado pelos estudantes de diferentes etapas e no contexto de diferentes disciplinas, mas não coloca em evidência o aluno indígena, tampouco refere-se ao professor indígena e à inexistência de materiais didáticos-pedagógicos específicos. Assim, os povos indígenas são tratados numa perspectiva homogeneizante, pouco se fala na existência de suas diferentes etnias e culturas próprias.

Ao longo do texto normativo, a cultura indígena é tratada como complementar às especificidades do campo quilombola, da educação especial, dos povos ciganos, dentre outros, mas não trata das particularidades e mesmo da profusão normativa que indica a participação dos povos indígenas na definição da educação.

Coloca-se em risco uma construção histórica de afirmação dos povos indígenas como sujeitos de seus processos educativos, uma vez que, normativamente, ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a elaboração dos currículos específicos. São necessários estudos para analisar as implicações da BNCC para os currículos e práticas nas escolas indígenas, porquanto sua imposição a essas escolas será um grande retrocesso, visto as contradições e oposição aos princípios que orientam o currículo destas escolas após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLszLm4gG7LXKh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/c4Tur>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. <https://abrir.link/RDLZf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/faofN>. Acesso em: 8 fev. 2022.

- BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 391-403, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- CANDAU, V; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- D' ANGELIS, W, R. **Aprisionando Sonhos. A Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.
- DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, Recife, n. 26, v.3, p. 632-641, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKgSF/?lang=pt>. Acesso em: 4 ou. 2022.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.
- GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.
- LUCIANO, R. R. de F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>. Acesso em: 5 mai. 2022.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MILITÃO, A. N. Formação sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 102-125, jul/set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7253>. Acesso em: 4 out. 2022.
- OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-17, e-20938.047, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/ij/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt>. 4 out. 2022.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. 4 out. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Recebido em: 15 de agosto de 2022.

Versão corrigida recebida em: 06 de outubro de 2022.

Aceito em: 06 de outubro de 2022.

Publicado online em: 18 de outubro de 2022.

