

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS E DESAFIOS À LUZ DA BNCC

Francisca Maria Galvão Picanço

Doutora em Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Privada del Leste – UPE. É Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI, em Gestão Escolar pela UFAM, e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) pelo IFES. Graduou-se em Letras/Habilitação Língua Portuguesa e Literatura e em Normal Superior – UEA. Professora assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e SEDUC Amazonas, francepicanco@hotmail.com;

Wagner Barros Teixeira

Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ, professor adjunto na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, wagbarteixeira@hotmail.com;

RESUMO

O estudo aqui apresentado tece as discussões com base na BNCC e suas aplicações para o ensino de Língua Portuguesa em comunidades indígenas. Por ser uma área que explora elementos linguísticos e a fusão de saberes traz na temática central a relação que alunos das escolas indígenas do município de Japurá-AM têm com a Língua Portuguesa e com as inovações do sistema de ensino. A maior preocupação com o sistema de educação deveria ser assegurar aos estudantes de diferentes etnias o direito de uma educação inclusiva e adaptada à sua cultura e valores. Com essa perspectiva este estudo visa analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCCe RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas. De natureza exploratória com a metodologia de abordagem qualitativa com a coleta, análise e interpretação

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM COMUNIDADES INDÍGENAS E DESAFIOS À LUZ DA BNCC

de dados coletados. Do universo estudado foi aplicado questionários contendo 12 perguntas estruturadas e semiestruturadas, com as discursivas para aplicação com professores de língua portuguesa que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas. As aplicações foram por meio presencial e *on line* com questionário proposto pelo *google forms*. Adicional aos instrumentos aplicados foi feito um levantamento da literatura para buscar bases teóricas que subsidiaram o aporte base para as discussões amparado nos documentos normativos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Os resultados apontam para uma reflexão sobre as principais problemáticas que fazem do ensino na região indígena um desafio pela percepção dos professores, alunos e toda a rede que se ajusta ao desenvolvimento de competências inovadoras para a adequação do ensino para atender a novas concepções.

Palavras-chave: BNCC. Língua Portuguesa. Saberes. Currículo escolar. Desafios.

INTRODUÇÃO

As temáticas voltadas para a BNCC são novas, especialmente considerando a realidade de escolas e comunidades indígenas no Amazonas, e em Japurá, um dos 62 municípios do Estado a situação não é diferente, as novas inserções no estudo promovem mudanças e requerem muito da participação docente para sua efetivação.

Segundo o IBGE (2012), o município de Japurá/Amazonas possui a densidade demográfica é de 0,13 hab/km². Faz fronteira com a Colômbia, além de estar localizado muito próximo de dois outros países: cerca de 47 km ao leste do Peru e 200 km ao norte da Venezuela, a população estimada do município é de 2.251 pessoas. Dessas, o referido censo aponta que 768 pessoas se identificam como indígenas. O professor de Língua Portuguesa diante das particularidades tem grandes desafios, pois precisa ensinar a Língua Portuguesa nesse ambiente de maneira integradora.

Ao constatar essa diversidade e pluralidade, percebeu-se a necessidade de sequenciar a temática, aprofundando o estudo e ao mesmo tempo fundamentar meios nos documentos norteadores oficiais do nosso país.

O objeto de estudo neste artigo consiste em levar a discussão do ensino da Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena a partir dos documentos norteadores: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e adequando para a Amazônia no Referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2019). Assim, levar em consideração os desafios do ensino nas comunidades indígenas à luz das bases teóricas.

Acerca da língua portuguesa, instigar de quais maneiras a BNCC (BRASIL, 2018) sugere o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas, refletindo sobre as práticas atuais e essas questões convergem para analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCC e RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas.

Verificar como a BNCC (BRASIL, 2018) considera as comunidades indígenas, percebendo o que pensam os professores que atuam em escolas indígenas em Japurá/Amazonas - Brasil sobre

a relação entre o ensino de Língua Portuguesa para comunidades indígenas e os documentos norteadores BNCC e RCA.

A forma de interagir com os documentos oficiais e outros não oficiais que montam a realidade da educação no campo e por via das especificidades na educação indígena, é que consiste em válido adentrar no campo das discussões e da crítica para a consolidação da BNCC e RCA na Amazônia.

A Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), indicia as iniciativas em assegurar o ensino voltado a inclusão, que por meio de programas e documentos mais específicos orientam o processo, adequando-os para acompanhar o progresso social. Tais aspectos podem encontrar diretrizes no Plano Nacional de Educação Escolar Indígena- PNEEI, que discute e monta expressões e atualidades para a educação indígena.

Os professores de Língua Portuguesa, que atuam em escolas indígenas em Japurá/Amazonas - Brasil, lecionam aplicando os princípios norteadores oriundos da BNCC (BRASIL, 2018) e do RCA (AMAZONAS, 2019), pois são documentos-marco na apropriação das especificidades no ensino de português na Educação Escolar Indígena.

A BNCC (BRASIL, 2018) trata da base curricular nacional e se fundamenta nos principais marcos educacionais brasileiros e no caráter democrático. Esse documento transcende o conteúdo; estando, portanto, comprometido com o sujeito.

Acerca das discussões sobre a BNCC, o estudo aqui apresentado tece as discussões e suas aplicações para o ensino de Língua Portuguesa em comunidades indígenas.

Russo (2020) cita que o ensino da Língua Portuguesa em comunidades indígenas é um desafio no contexto da alfabetização, uma vez que não é somente aplicar um ensinamento unilateral, mas conciliar os valores que caracterizam certo povo a suas especificidades.

Por ser uma área que explora elementos linguísticos e a fusão de saberes, traz na temática central a relação que alunos das escolas indígenas do município de Japurá-AM têm com a Língua Portuguesa e com as inovações do sistema de ensino.

Costa (2020) cita que o português falado em comunidades indígenas tem certa tendência de incorporar elementos compostos e gera variações, naturalmente, que devem ser ajuizadas e

acompanhadas pelos professores para respaldar os valores que advêm da fusão de informações.

A maior preocupação com o sistema de educação deveria ser assegurar aos estudantes de diferentes etnias o direito de uma educação inclusiva e adaptada à sua cultura e valores.

Com essa perspectiva, este estudo visa analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCC e RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa os dados coletados, foram analisados e expressados na forma de discussão dos resultados.

Do universo estudado foi aplicado questionários contendo 12 perguntas estruturadas e semiestruturadas, com as discursivas para aplicação com professores de língua portuguesa que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas.

As aplicações foram por meio presencial e *on line* com questionário proposto pelo *google forms*. Adicional aos instrumentos aplicados, foi feito um levantamento da literatura para buscar bases teóricas que subsidiaram o aporte base para as discussões amparado nos documentos normativos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

Os resultados apontam para uma reflexão sobre as principais problemáticas que fazem do ensino na região indígena um desafio pela percepção dos professores, alunos e toda a rede que se ajusta ao desenvolvimento de competências inovadoras para a adequação do ensino para atender a novas concepções.

CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCACIONAL PELO PROCESSO HISTÓRICO

Os processos históricos de mudanças constantes no Brasil, em todo tempo conviveram e convivem a língua nacional com as demais, subordinadas ou não, além dos dialetos. A BNCC (BRASIL, 2018) e RCA (AMAZONAS, 2019) asseguram o ensino da Língua Portuguesa de forma igualitária para todos, além de valorizar e respeitar o direito do sujeito ao uso da língua, que para si é materna.

Os estudos que procuram compreender, explicar e classificar as políticas linguísticas são diversos. Segundo Calvet (2007) ao falar sobre legislação percebe-se que as leis abarcam três ramificações ou classificações. São leis que observam: a forma da língua, o uso da língua e defesa da língua.

Parece ficar claro que de acordo com, Calvet (2007) e Teixeira (2014), o caso da Língua Portuguesa que deva ser priorizada no ensino aquela que é compreensível a todos, utilizada na situação ou nos processos de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas no Brasil sem se preocupar com suas variações.

Teixeira (2014) compreende que as ações do Estado em relação às políticas públicas que enfocam o uso da língua – como a elaboração de leis, na elaboração de documentos norteadores da BNCC e RCA – encontram apoio colaborativo nos órgãos de ensino, instituições de ensino (federais, estaduais, municipais), seus profissionais, nos órgãos de apoio às comunidades tradicionais (FUNAI), nas secretarias e associações municipais e autoridades locais, como pajé e demais líderes das comunidades indígenas.

A natureza da BNCC e RCA, portanto, são colaborativas, tendo como um de seus propósitos oferecer a todos um ensino igualitário e de qualidade. Tendo isso em mente, cabe considerar, a partir das reflexões de Teixeira (2014, p. 36), que, de um lado, estão “ações oficiais” advindas do Estado, do outro lado, temos as “ações advindas de esferas sociais não oficiais”, e no centro disso tudo estão as comunidades a quem são direcionadas as leis ou a quem interessa a aprendizagem de determinada língua, nesse caso, a Língua Portuguesa.

Hamel (1993, p. 67) cita que “[...] as medidas de maiores consequências relacionadas com as línguas não são muitas vezes as explícitas, mas as atividades, atitudes e ideologias linguísticas, que podem se opor aos objetivos explícitos de uma determinada política”, mas que, até onde se sabe, essa oposição não se aplica.

Ou dito de outro modo, não existe a oposição às políticas linguísticas nas comunidades indígenas na atualidade, visto o interesse deles nas políticas linguísticas apresentadas para melhor se comunicarem, interagirem e alcançar novos patamares de estudo e trabalho, como já é possível ver indígenas cursando mestrado ou

doutorado, *youtubers*, *tiktokers*, etc. Esses avanços são advindos da aprendizagem da Língua Portuguesa.

De acordo com Tormena (2007), a política linguística surgiu primeiramente nos Estados Unidos em 1970, depois na Espanha 1975 e, por fim, na Alemanha 1981. Mas, antes, falava-se de planejamento político, termo apresentado pela primeira vez por Haugen (1959) e depois “retomado” por “Willian Bright”, em 1964, na “Universidade da Califórnia” (TORMENA, 2007, p. 13).

A Língua Portuguesa tem a função de língua materna, oficial e está introduzida na escola indígena com esse status. Ela, a língua, perpassa por um longo caminho para se chegar a este ponto, e é mais complexo quando ela não é a língua materna, por exemplo.

As discussões, nesses sentidos, precisam existir para se chegar em reflexões e, conseqüentemente, ações que possam se consubstanciar em leis que abracem as línguas faladas em território brasileiro sem excluí-las, sem diminuí-las, mas também sem desvalorizar a língua brasileira. Parece lógico um consenso sobre o ensino, mas a história mostra certa resistência em relação às políticas linguísticas que deem atenção a esse assunto de forma eficaz.

A Constituição (BRASIL, 1988), a LBD (1996), a BNCC (2019) e o RCA (AMAZONAS, 2019) asseguram o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, das línguas indígenas, no caso 154, e língua estrangeira.

No município de Japurá/Amazonas – Brasil, são faladas as seguintes línguas: português; as línguas indígenas *makúyuhup*, *makunadeb*, *maku*, *tucano*, *kanamari* e *Kaixana*¹; e o espanhol (PICANÇO, 2016).

Segundo dados de Oliveira (2020), de dez professores entrevistados somente um tem formação em Magistério Indígena – formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio.

Um dado do Ministério da Educação, referente ao Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), aponta que existem 3.345 escolas indígenas. Um número pequeno ainda.

A esse quantitativo juntam-se outras estatísticas nada agráveis como espaços educacionais que não funcionam em prédios escolares, quantitativo de professores indígenas insuficientes, materiais que não apresentam conteúdo específico e bilingue,

infraestrutura precária, dentre outros fatores (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Essa realidade permeia as rodas de discussões acerca da inclusão efetiva na prática, uma vez que, nos documentos oficiais, ela é prevista e assegurada. Logo, se tem amparo legal, quais são as amarras que impossibilitam a sua real aplicação?

A sociedade sabe que alguns gargalos são históricos e se mantêm pela incapacidade de intervir para a minimização dos danos, de fato, nunca foi prioridade a educação para as populações mais pobres, ainda que a legislação permita a abertura a manutenção e condições para a operacionalização fica na ideia de fazer para cumprir a legislação, fazendo o mínimo e permitindo a promiscuidade com o ensino.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA COMUNIDADES INDÍGENAS DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A orientação do ensino de Língua Portuguesa para as comunidades indígenas nos documentos oficiais brasileiros pode ser vista nas Constituições, LDB's, PC, Diretrizes Curriculares anteriores, orientações curriculares, diretrizes atuais, proposta curricular e levantamento histórico de como esses documentos previam o ensino da Língua Portuguesa para comunidades indígenas.

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde sua idealização até a sua validação, como política pública e legislação Educativa, primava por reafirmar, no que se refere à educação indígena, os principais fundamentos estabelecidos na Constituição Federal sete anos antes.

Contudo, a LDB inovou ainda mais, pois é nela que se vê, de maneira inédita, os arcabouços que oferecem fundamentos para uma educação escolar para esses povos em uma perspectiva bilíngue e intercultural. Ainda, escrevia e situava a necessidade de uma estrutura curricular associada ao planejamento pedagógico e materiais didáticos e formação docente específica para essa dada realidade.

A BNCC da educação é um documento que busca, de forma clara e objetiva, estruturar dois eixos, interações e brincadeiras e apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que devem ser trabalhados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; é a partir deles que os professores deverão planejar os conteúdos, suas metas e ações (BNCC, 2018, p. 23).

Macedo (2014) ressalta que a idealização de que os currículos escolares careciam de uma base comum em escala nacional não é um fenômeno novo no Brasil. Debates e discussões dessa natureza se apresentam desde os anos finais da década de 1980, período regido ainda pela presença da ditadura militar, estabelecida com o Golpe de 1964.

Pode-se dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) começa como uma exigência para o Sistema Nacional de Educação, permanente e com suas características próprias.

De Souza Araújo (2019) aponta que a Base Nacional Comum Curricular tem fortes raízes no plano. Há, efetivamente, uma relação entre esses dois conceitos, pois o Sistema de Ensino significa ordenação dos objetivos educacionais.

Para Saviani, "sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (2008, p. 80 apud SAVIANI, 2010, p.388).

Implica que o sistema se organize e opere segundo o plano e, portanto, há difícil relação entre sistema de educação e plano de educação. De acordo com a história no Brasil, a origem da ideia de plano na educação foi data da década de 1930.

O Plano Nacional de Educação é um instrumento definido em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas, materiais e financeiras à disposição da sociedade. Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população [...], por concepção, socialmente includente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo deste Plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deverá fazê-lo na sua implementação e avaliação (II CONAE, 1997, p. 10).

A partir do estudo do Plano Nacional de Educação, em seu aspecto histórico, sua trajetória e mudanças, podemos perceber que a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos, tendo como compreensão o papel do Estado.

A primeira visão vê a necessidade da construção de um sistema de ensino voltado para o desenvolvimento brasileiro, já a segunda visão dava às famílias o direito de decidir sobre o tipo da educação dos filhos, prevalecendo então a segunda visão.

Esse período também foi marcado pela redução da influência dos tecnocratas nos planos setoriais da educação. Podemos traduzir isso pela lei n. 5.692/1971, no Art. 53, que define que

[...] o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação, esclarecendo no parágrafo único que o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano Geral (SAVIANI, 2010, p. 390).

Ter uma base ou um elemento curricular padrão foi por um significativo o anseio de muitos educadores, bem como de órgãos representativos da classe docente. No Brasil, antes da efetivação da Base Nacional Comum Curricular, que como se viu foi tomando *status* de documento normativo no transcorrer de cerca de suas versões preliminares, os conteúdos a serem ministrados e trabalhados na educação básica tinham um certo direcionamento fundado nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, de forma diferente da Base Nacional Comum Curricular, não foram encarados como uma norma ou diretriz padronizadora no que tange aos currículos. Desse modo, nos valendo de teorizações de Mendes *et. all* (2019), dentre outros que trabalharam a temática elencada, buscar-se-á apontar, de forma breve, algumas das principais mudanças nas configurações curriculares.

METODOLOGIA

Foi feito um estudo de característica exploratória que proporcionou a realização das análises que partiram de observações da

bibliografia presente na literatura que tratam sobre a BNCC e RCA. Por ser um estudo com propriedades na observação do alcance das diretrizes da educação, respaldando o conhecimento das aplicações das diretrizes educacionais na educação indígena.

Segundo Prodanov *et. all* (2019) as intersecções e as análises dão conta de acionar a abordagem metodológica qualitativa que utilizada se justifica pela técnica de coleta, análise e interpretação dos dados (PRODANOV *et. all*, 2013).

Os docentes foram abordados nas escolas indígenas e suas percepções garantem a sustentabilidade que constam como componente nas atividades do ensino nas regiões indígenas do sistema municipal de ensino do município de Japurá-AM.

A aplicação dos questionários a professores que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas mostra que ouvir a interlocução de quem atua no campo gera uma resposta mais plausível para o entendimento do problema.

Os questionamentos em suma buscavam a partir da BNCC e do RCA, contextualizar aspectos relativos ao ensino de Língua Portuguesa em restituições escolares destinadas aos povos nativos na região rural do município de Japurá onde se encontram as escolas nas quais os participantes desenvolvem suas práticas docentes.

Foram utilizadas a pesquisa documental, consulta a documentos da base e outros publicados em revistas e periódicos de relevância científica. Os instrumentos de coleta foram questionários que possibilitaram correlacionar os dados com a realidade da escola indígena na sua atuação e problemáticas existentes no que tange às expressões de linguagem e seus reflexos.

As observações quanto a aplicabilidade da língua portuguesa no ensino indígena gera elementos para a discussão da qualidade, da inclusão e do amadurecimento da escola como fundamento de mudanças e à luz da BNCC se anseia discutir pontos de melhoria da educação indígena e do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Indígena é uma alternativa de relacionar os povos pelas suas necessidades de acionar representatividade. Em meio

às respostas dos questionamentos, percebe-se que a população não tem muita clareza sobre sua natureza e cultura.

Os professores que atuam em escolas indígenas, nem sempre são indígenas e demonstram uma notória variação. Dentre os questionamentos realizados, consta que 30% dos professores apontaram que a língua falada na escola se refere à língua materna, não fazendo nenhuma distinção ou descrição específica a qual língua estão se referindo.

Apenas um informante apresentou a assertiva de que a língua falada na escola se trata da Língua Portuguesa, sem mencionar outras línguas, como é o caso das línguas indígenas faladas por etnias que habitam a região.

Soares (2019) cita que a dificuldade de entendimento dos aspectos linguísticos em regiões de migração de pessoas dificulta o entendimento da língua materna, inclusive para professores.

No caso das comunidades, a língua *Makunadeb* é mencionada de maneira específica por 30% dos docentes participantes. Também, cinco participantes descrevem em suas respostas que a Língua Portuguesa é falada nas escolas.

Como o objetivo do estudo foi ver a concepção de mudanças e ajustamentos do ensino indígena pela luz da BNCC, os docentes reportam muitos dos problemas que afligem a educação como pode ser visto na tabela 1.

Na pesquisa, os docentes foram relacionados pelas letras do alfabeto e suas descrições mostram a dimensão do que é a educação nas regiões indígenas do Japurá.

O docente A relata que a barreira linguística/idiomática se constitui como o desafio basilar nas aulas de LP. A dificuldade aí exposta versa sobre a incompreensão da língua ensina por parte dos alunos. Nesse caso, se torna possível pensar que seria de extrema importância que o sistema educacional investisse na formação de professores indígenas para atuarem no ensino de LP, permitindo uma maior compreensão dos processos linguísticos da língua materna/indígena colaborando para o diálogo intercultural e interlinguístico.

Tabela 1– Desafios encontrados no processo de ensino da Língua Portuguesa

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DA RESPOSTA
A	O maior desafio é que na maioria das vezes todos são falantes da língua materna e por isso fica difícil e os alunos sentem muita dificuldade pra aprender o português.
B	Material pedagógico, equipamentos de multimídia, recursos didáticos pedagógicos.
C	Os pais querem que ensine na língua indígena pra não acabar a cultura.
D	Matérias didáticos adequados e apoio da SEMED.
E	Leitura e interpretação de texto.
F	Pouco apoio pedagógico por parte da SEMED e falta de materiais didáticos compatíveis com a realidades das comunidades.
G	Muitos profissionais sentem dificuldades pra ensinarem porque são falantes da língua materna.
H	Entender a própria língua.
I	Sou eu. Tenho que aprender direto o português para ensina os meus alunos.
J	Interpretação de textos em Língua portuguesa.

Fonte: Própria (2021)

Ao serem questionados sobre se conhecem o documento curricular BNCC, 70% dos docentes participantes afirmaram positivamente que sim, conhecem a Base Nacional Comum Curricular representado na figura 1.

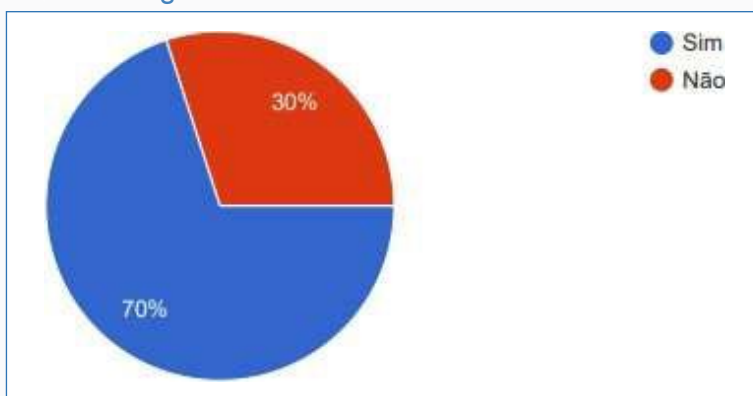
O restante, representado por 30%, alega desconhecer o documento. Embora pesquisadores da área de educação indígena como Nazareno e Araújo (2018) apontem para o fato de que a BNCC em sua última edição deixa de fora uma densa explicação sobre a riqueza das culturas indígenas brasileiras, é necessário levar em consideração a indispensável necessidade de se conhecer o documento tanto para se valer de suas disposições quanto para buscar alternativas para superar as suas falhas e carências.

De modo geral, a BNCC dispõe de uma conjuntura teórica/metodológica que perpassa todas as disciplinas que compõem a funcionalidade da educação básica no Brasil. Não é nada mais que aceitável que todos os professores da rede pública conheçam as disposições contidas no documento. Contudo, ao se falar em educação escolar indígena, e da importância da interculturalidade, neste contexto educativo, é relevante que, ao conhecer os documentos, se permite aos docentes - sobretudo os indígenas - adaptar os

conteúdos, temas, assuntos e perspectivas metodológicas à realidade que circunda cada povo.

Reafirma-se a importância que a formação continuada tem para a prática docente nos mais variados e diversificados contextos, sejam eles, sociais, culturais e antropológicos. Por isso, é assertivo dizer que a profissão docente é uma construção individual – ou seja, que parte do próprio docente como ser único e individual – e ao mesmo tempo coletiva, por se processar na esfera social, propriamente dita.

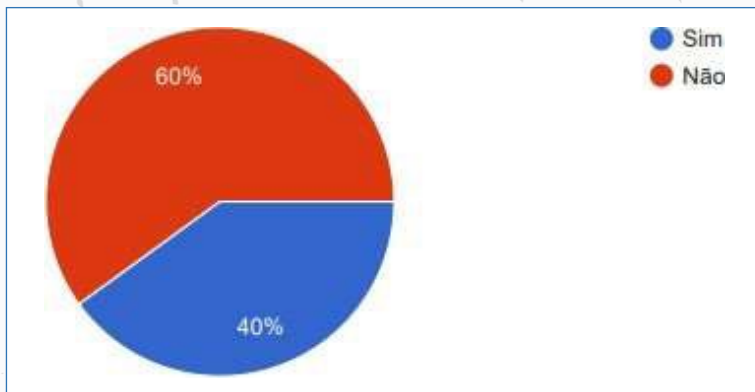
Figura 1 – Os docentes conhecem a BNCC



Fonte: Própria (2021)

Em seguida, na figura 2 que se tem abaixo, nota-se que, em relação ao referencial curricular amazonense RCA, os docentes, em sua maioria (60%), relatam não ter conhecimento sobre o documento. O fato de que os professores não conhecem o documento curricular propriamente desenvolvido para as escolas de sua região desvela que possivelmente têm sido deixadas de lado, considerações e disposições que o referido referencial propõe para as escolas indígenas.

Figura 2 – Os docentes conhecem o RCA



Fonte: Próprio (2021)

Como é possível observar na tabela 2, ao serem indagados sobre se concordam e se conhecem a Base Nacional Comum Curricular, como o referencial curricular amazonense, a maior parte dos docentes demonstraram não conhecer e até mesmo não entender (aqueles que já conhecem) as disposições e diretrizes curriculares preconizadas pelos dois documentos. Algumas respostas positivamente declararam conhecer e concordar com as propostas dos documentos.

Tabela 2 – Concordam com a BNCC e o RCA sobre o ensino de LP

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DA RESPOSTA
A	Não sei o que significa, mas deve ser bom.
B	Sim. Porque os indígenas tinham dificuldades na aprendizagem.
C	Nós aqui na aldeia ainda não conhecemos.
D	Sim.
E	Concordo, pois o documento quer que o ensino seja igual para todos. Mais como esse ensino vai chegar aqui na nossa comunidade?
F	Não conheço o processo
G	Sim.
H	Não conheço totalmente, mas concordo.
I	Concordo, mas deveríamos primeiro ter uma formação sobre esses dois documentos.
J	Ainda não conheço o RCA. A BNCC conheço muito pouco mais não entendi direito.

Fonte: Próprio (2021)

É importante dar destaque para a resposta do docente E. Este por sua vez, embora afirmando concordar pelo fato de ser possível promover uma educação igual para todos, ou seja, dentro e fora das instituições indígenas, finaliza com a indagação de como o ensino igualitário chegaria às aldeias ou comunidades.

Assim, mais uma vez é sugestivo que se invista em políticas públicas mais abrangentes para formação de profissionais atuantes nas escolas indígenas por um viés de educação continuada. Como os documentos em questão são relativamente novos, é preciso promover cursos de formação para que os docentes estejam atualizados acerca das novas dinâmicas curriculares, bem como das diretrizes que as norteiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os estudos e a observação dos pontos que promovem mudanças na educação nas comunidades indígenas, mostra que existe uma distância significativa entre o conhecimento efetivo e o ouvir falar. A BNCC é uma indicação de mudança e a participação da sociedade faz total diferença.

A educação a partir das três últimas décadas do século 20, devido à popularização das nações que buscavam um processo de redemocratização como é o caso dos países da América Latina, como o Brasil, que passou a constar como uma necessidade indispensável para a consolidação de um Estado Democrático de Direito.

Por isso, é que tendo conectividades com a declaração Universal dos Direitos Humanos, as Constituições, como é o caso da brasileira, promulgada em 1988, reconhece-se a educação como sendo um elemento dos direitos fundamentais, o que implica em dizer, por sua vez, que é uma política referente a um dos direitos inerentes à vida e à dignidade humana e cidadã. Pedraça (2020) destaca que o indígena tem suas peculiaridades seja na sua dieta e na sua forma de vida e a educação deve ser vista como adequada para respeitar as necessidades dos mesmos.

A temática da educação escolar para povos indígenas, embora não seja recente, tem se demonstrado com atual e importante, ao passo que tem sua conectividade e interfaces ligadas aos Direitos Humanos.

É importante dizer que a educação não se limita aos processos epistemológicos processados entre os muros do território escolar. A educação como uma construção humana complexa e historicamente mutável está presente desde os primórdios da civilização e da organização social.

Por isso, não se pode pensar em uma educação única, unilateral, pronta e acabada. O mais coeso seria pensar em educação voltada à pluralidade de processos, experiências e epistemologias outras que estão incluídas nas mais variadas modalidades e práticas educativas.

A do referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2019), é originado a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Portanto, tal documento de caracterização regional sugere o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa nas comunidades indígenas de forma mais direcionada, ou seja, observando as características dos povos indígenas.

Tal hipótese foi idealizada tendo como ponto de partida a observação de que o RCA (AMAZONAS, 2019) é um referencial cujo propósito de educação é mais específico, pensado para o contexto dos povos do Amazonas. Por isso, ao levar em consideração a estruturação curricular proposta pelo documento em questão, é possível identificar que houve um notável esforço para que os conteúdos e abordagens, em consonância outros documentos, bem como leis e diretrizes, abrangessem a realidade específica do estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. AM, 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, v. 30, n.60, p. 55-75. 2010.BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov.2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília:Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CALVET, Luis-Jean. As políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL,2007.

COSTA, Eliane Oliveira da; RAZKY, Abdelhak; GUEDES, Regis José da Cunha. O português falado em comunidades indígenas de língua Tupi-Guarani nos estados do Pará e Maranhão: o contínuo dialetal étnico/não étnico no campo semântico Atividades Agropastoris. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 36, 2020.

DE SOUZA ARAÚJO, Wildes Mariléia. Plano Nacional de educação e o reflexo das reformas atuais na formação do pedagogo. Autografia, 2019.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Revistalztapalapa, ano 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

HAUGEN, E., « Planning in modern Norway », Anthropological Linguistics, vol. 1, nº3, 8-21. 1959.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, SãoPaulo, v.12, n.03, p.1530-1555, 2014.

MENDES, J. M., SOARES, J. D. S., PRADO, J. R., & DE OLIVEIRA, S. A. Educação Escolar De Jovens e Adultos: uma Experiência de Estágio.

Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 7(7). 2019.

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

OLIVEIRA, Adriane Lima da Silva. **Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: caracterização e relações**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

PEDRAÇA, A.S., PIEDADE, C.S.; BATISTA, I. T., DA PAIXÃO, S. U. A., & CHALUB, S. R. S. Ala Hospitalar Diferenciada: Perspectivas de Atendimento Humanizado aos Indígenas para o Tratamento da COVID-19 No Hospital Nilton Lins Em Manaus/AM. *Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos*, 2(2), 26-42. 2020.

PICANÇO, Francisca Maria Galvão. Interculturalidade e educação da criança indígena nas escolas públicas de Japurá-Amazonas. Tesis (Máster en Ciencias de la Educación) – Paraguay: Universidad Privada Del Este. Facultad De Ciencias De La Educación, Maestría En Ciencias De La Educación, 2016.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DA SILVA, Cristina Ennes; DE VARGAS METZ, Rogério. Do cinema para a mesa: a construção de um imaginário acerca da excelência da comida italiana. *Revista Digital Estudios Historicos*, n. 21, p. 12, 2019.

RUSSO, Kelly; DE CARVALHO MENDES, Leila; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: AutoresAssociados, 2010.

SOARES, James Cairon Pereira; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Alunos Estrangeiros em Contexto Indígena: Dificuldades no Ensino de Língua Portuguesa em Uma Escola Indígena de Pacaraima. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 12, n. 2, p. 123-131, 2019.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas. Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2014, 355 fls.

TORMENA, Tayana de Alencar. Política Linguística implícita na virada do século XXI: o programa nacional do livro didático. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.