



A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA: CONTEXTO E DESAFIOS DA LINGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES DE JAPURÁ-AM-BRASIL

Francisca Maria Galvão Picanço¹
Wagner Barros Teixeira²

RESUMO

A educação consiste na ferramenta de inclusão mais promissora quando se trata de integração de povos. Ao que se refere aos povos indígenas suas culturas, tradições e lendas passam a ser ameaçadas pela inserção da cultura normativa que vai inserindo condições e forçando o desmembrar dos aspectos intrínsecos da vida indígena. Por ser um instrumento de mudanças e de fusão cultural a educação intercultural se torna desafiadora devido ao equilíbrio, uma vez que a população indígena sempre perde por falta de estrutura. Este estudo vem corroborar com a discussão sobre a realidade da educação indígena, a relação de professores, alunos e comunidade para compreender as necessidades e as mudanças que são acionadas para a qualificação do ensino nas escolas indígenas do município de Japurá-AM e como se tem percebido as aplicações do ensino de Língua Portuguesa na realidade indígena. Como premissa e objetivo principal este estudo busca analisar de quais maneiras a educação intercultural impacta na vida da sociedade indígena e com base em documentos norteadores como a Base Nacional Comum e o Referencial Curricular amazonense podem colaborar para a melhoria na qualidade do ensino, na busca de efetivação dos valores locais e a adequação para as inovações trazidas para promover melhorias no sistema. Com perspectiva exploratória e de natureza qualitativa os dados foram coletados com auxílio de instrumentos estruturados e semiestruturados para a análise e discussão sobre os papéis da educação e sua mutualidade. Como resultado se percebe que a educação dentro da escala de valorização dos aspectos linguísticos é relevante para o realinhamento da educação e oportunidade de valores multiculturais para aplicação de metodologias diferenciadas e favoreça a formação e inclusão indígena.

Palavras-chave: Desafios. Educação inclusiva. Língua Portuguesa. Instrumento. Indígena.

INTRODUÇÃO

O termo intercultural refere-se às relações ou trocas entre culturas, ou seja, a formalização de vínculos entre diferentes culturas. A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum

¹ 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. Graduiu-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;

² 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;



dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

De acordo com Nazareno (2019) o processo de contextualização linguística segue a interculturalidade crítica, a transdisciplinaridade e a descolonialidade na formação de professores para a educação indígena, dando voz às emergências que emanam do sistema de ensino para atender a diferentes públicos.

A proximidade com os três países hispânicos torna Japurá/Amazonas - Brasil um município plural em etnia, língua e cultura. Oliveira (2021) cita que a formação de professores indígenas e a educação escolar diferenciada na fronteira e integra etnias e diferentes povos.

Nas escolas é comum se deparar com falantes de espanhol, oriundos desses países vizinhos; falantes de línguas indígenas brasileiros ou hispânicos; e falantes de Língua Portuguesa.

Esse público heterogêneo mostra o plurilinguismo que é comum nesse contexto educacional, sendo que cada um tem uma relação diferente com a Língua Portuguesa: para alguns ela é língua materna; para outros, é a língua adicional e, para outro grupo, chega a ser língua estrangeira. O professor de língua portuguesa, diante disso tudo, tem grandes desafios, pois ele precisa ensinar as normas e adaptações nesse ambiente.

Analisar as maneiras que acontece a educação indígena no Amazonas, tomando como base o município de Japurá, fazendo uma proposição do ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas e seus desafios, a desassistência e a fusão cultural somam elementos que extrapolam as vias normais.

Como procedimentos em estudos acadêmico-científico que apresentam como justificativas aspectos de considerável relevância, cuja a BNCC (BRASIL, 2018) trata da base curricular nacional e fundamenta-se nos principais marcos educacionais brasileiros e no caráter democrático.

Esse documento transcende o conteúdo; estando, comprometido com o sujeito com as novas diretrizes educacionais. Ao inferir um recorte da área de Linguagens, especificadamente da Língua Portuguesa, entende-se que o documento base “permite estabelecer importantes reflexões acerca do momento histórico pelo qual estamos passando” (KLEIN, 2016, p. 70).

As “Políticas Linguísticas” abordam a materialidade das ações educativas, sugere as maneiras como ocorre o ensino de língua estrangeira no Brasil. Trata por base os estudos de Guespin e Marcellesi (1986); Calvet (2007); Tormena (2007); Lagares (2009); Teixeira (2014); Marques (2015) e Rivas (2017); Heufemann (2019) e Arnoux (2020). Como uma corrente



evolutiva que remonta aos desafios propostos. Surge a partir de discursos internacionais (MARQUES, 2015) e se consubstancia noutros braços.

Tormena (2007) reporta que o PNLD aponta como uma Política Linguística Implícita, essa perspectiva está fundamentada em leis, documentos e programas governamentais que antecederam a elaboração desses materiais, aspecto que acaba por apontar para as políticas de línguas indígenas como concorre RIVAS (2017).

Complementar a esses aspectos relevantes as “relações que os povos indígenas têm com a Língua Portuguesa”. Aciona como base Canese (1989); Maher (1996); Freire (2011); Leite (2015); Knapp (2016); Frizzo (2017); Rocha (2019) e Teixeira e Brandão (2020), o português como língua materna para aqueles que perderam o uso da língua originária e língua adicional para aqueles que mantêm a língua originária, mas também usa o português e língua estrangeira para aqueles que passam a usar somente sua língua originária, numa atitude de resistência imposta pelo colonizador.

E mais “o ensino de Língua Portuguesa para comunidades indígenas de acordo com os documentos oficiais brasileiros numa perspectiva histórica”, com base em Brasil (1988); Scaramuzzi (2008); Fonseca (2018); Amazonas (2019); Brasil (2019); Picanço (2016, 2019). Os documentos atuais (BNCC, 2018 e RCA, 2019) serão abordados como ponto de análise. Esse eixo foca nos documentos e em pesquisadores que analisam historicamente os documentos citados.

E por fim a “educação intercultural indígena e as dificuldades e desafios no processo de ensino de Língua Portuguesa”. Trata da realidade local a partir da perspectiva do professor indígena de como o processo educativo vem sendo desenvolvido. Tem por base os estudos de Teixeira (2017); Silva (2018); Rocha (2019) e Souza (2019). Para Souza (2019, p. 10), “a educação indígena vem sendo concebida alicerçada nos modelos e nos sistemas educacionais colonizadores, o que tem provocado problemas na rotina escolar”. O contexto indígena é singular, mas, ao mesmo tempo, plural pela interculturalidade que permeia o lugar. E quando não observadas, o lugar torna-se invisibilizado pelo discurso Ocidental colonizador (SILVA, 2018). Pedraça (2020) enfatiza que a situação dos direitos dos indígenas deve levar em conta sua forma de vida e seus aspectos intrínsecos.

Trata-se de um estudo exploratório com enfoque qualitativo e toda a sua estrutura se desencadeia pela análise de documentos oficiais e extra oficiais de prática docente que colaboram para a elucidação das informações que tangenciam os resultados.



Pressupõe-se que o ensino deve valorizar as diferentes culturas e fazer incorporar seus elementos para fomentar uma educação integradora e flexível, fazer atender a diferentes públicos com a mesma intensidade e aplicabilidade.

O Mercosul e a Valorização dos Elementos Socioculturais

O Brasil faz parte do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) onde as línguas oficiais são três: Português, Espanhol e Guarani. Lagares (2009) sobre a língua espanhola no Brasil, sendo assim:

“A política linguística espanhola que considera a conquista do Brasil um objetivo prioritário é a mesma que investe fortemente no valor econômico da língua, ignorando qualquer consideração relacionada à ecologia linguística, respeito à diferença ou equilíbrio multilíngue.

Como a guerra linguística é uma batalha total em busca de retornos econômicos, nenhum esforço é poupado para conquistar mercados. [...]” (LAGARES, 2009, p. 1, tradução nossa).

O MERCOSUL é “um espaço de [...] oportunidades comerciais e de investimentos mediante a integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional” (MERCOSUL, 2021, p. 1). Fazem parte do MERCOSUL, como Estados Partes o Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela (que se encontra suspensa) e como Estados Associados o Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Bolívia (este último encontra-se em estado de adesão).

O Brasil é um dos Estados Partes fundadores do MERCOSUL e signatários do Tratado de Assunção (TA) juntamente à Argentina, o Paraguai e o Uruguai (MERCOSUL, 2021, p. 1). Desse modo, nesse contexto em que se situa a língua espanhola, entendida por Lagares (2009) na citação acima, é como uma espécie de moeda de valor econômico.

Considerando que o MERCOSUL tem “uma extensão de 14.869.775 km²”, uma “população que ultrapassa os 295.007.000 de pessoas”, caracterizado por ser um polo de oportunidade, investimentos e, principalmente, integração (MERCOSUL, 2021, p. 1) e, por fim, que as nações que o compõem são falantes do espanhol, a língua claramente ganha força.

Apesar dos muitos problemas apontados na coletânea organizada por Barbosa (2007) na integração do MERCOSUL, não se pode negar que essa iniciativa foi um passo importante para inúmeros avanços de cooperação internacional, inclusive com outros continentes, fortalecendo, assim, os países da cúpula. Cabe destacar, que a Unila, uma das universidades que acolhem indígenas, é uma das ações consequentes desse acordo.



O Mercado Comum nasce em 1991 e justifica-se, talvez, as inúmeras falhas de uma organização dessa natureza até 2007, ano da publicação de Barbosa (2007). Na atualidade, o *site* do MERCOSUL apresenta muitos avanços, inclusive em relação às falhas apontadas em alguns capítulos da coletânea de Barbosa (2007), como a tradução de documentos, intercâmbio, políticas linguísticas, etc. Ou seja, muito se foi feito, mas claramente muito ainda precisa ser pensado para que os resultados dessa união entre países, de fato, cheguem a quem mais precisa, a população da região.

No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) fundamenta e justifica as políticas linguísticas por meio das provas de inglês e espanhol (BLANCO, 2018). Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Lei Federal 11.161 de 05 de agosto de 2005, que ficou conhecida como a “Lei do Espanhol”; a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que trata da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2017; FONSECA, 2018), que revogou a Lei anterior; e na própria Constituição os documentos nacionais que pautam — ou servem como documentos fundacionais, se assim podemos chamá-los — as discussões e reflexões sobre as políticas linguísticas na atualidade.

Educação intercultural indígena e as dificuldades e desafios no processo de ensino de língua portuguesa

A “educação intercultural indígena e as dificuldades e desafios no processo de ensino de Língua Portuguesa”. Trata da realidade local a partir da perspectiva do professor indígena de como o processo educativo vem sendo desenvolvido.

A base dos estudos de Teixeira (2017); Silva (2018); Rocha (2019) e Souza (2019). Para Souza (2019, p. 10), “a educação indígena vem sendo concebida alicerçada nos modelos e nos sistemas educacionais colonizadores, o que tem provocado problemas na rotina escolar”. O contexto indígena é singular, mas, ao mesmo tempo, plural pela interculturalidade que permeia o lugar. E quando não observadas, o lugar torna-se invisibilizado pelo discurso Ocidental colonizador (SILVA, 2018).

A educação escolar para os povos indígenas do Brasil dos primórdios da colonização até o ápice de sua historicidade sempre foi envolta em dificuldades e em uma pungente desconsideração com a realidade social e cultural desses povos. A existência de uma escola em uma dada comunidade nativa não é uma segurança de que as práticas pedagógicas ali processadas sejam efetivamente significativas para os alunos indígenas.



Essa perspectiva, segundo Gruppioni (2003), passa a fazer parte das discussões em variadas esferas públicas e guiou algumas políticas públicas em direção a mudanças.

Teixeira (2020) diz que existe um real mosaico linguístico no que se refere à interação entre línguas indígenas e línguas neolatinas como as línguas Portuguesa e Espanhola em regiões fronteiriças no Brasil, como bem é o caso do estado de Amazonas.

Sendo a referida região limítrofe, na qual há a interatividade interlinguística com base nos estudos dos autores é viável dizer que há fronteiras linguísticas que escapam da alçada geográfica. Existem assim, barreiras e fronteiras referentes às culturas dos falantes. Por isso, é que uma educação intercultural tem sido cada vez mais debatida e se demonstrado necessária em uma dinâmica social de caráter nacional que queira se enfatizar como democrática.

Teixeira (2020) menciona a concepção de transfronteira, ou seja, fronteiras em interação, transformação. O prefixo ‘trans’ imprime uma conotação de transformação e transpasse.

A interculturalidade, quando vista pelo prisma do mosaico linguístico, desvela variados “tons”, isto implica em dizer que existe uma ampla contextura cultural, assim como interligares de usos e interações de línguas. Entender a relação que existe entre línguas e as correlações com os distintos grupos de falantes pode ser um ponto de partida para compreender a relevância e inerência das práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância com a interculturalidade (TEIXEIRA, 2020).

A interculturalidade é concebida na dimensão educativa se apresentada como uma possível ponte dialogal entre os falantes da língua, tida como oficial, e os povos que possuem uma vasta riqueza cultural e que têm sua língua como um sinônimo e símbolo de sua resistência ao injusto processo colonizatório e seus reflexos na modernidade.

Freire (2013) dizia que da educação brasileira o ensino para ser válido para a vida não pode estar desassociado da realidade sociocultural dos aprendentes. Os indivíduos nas visões freirianas aprendem a construir conhecimento quando tais conhecimentos lhes dizem respeito, ou seja, quando são vistos como importantes para a vida.

A este respeito, Freire (2013) salienta que:

É a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2013, p. 22).



A educação precisa ser pensada como um processo de vida, construção de saberes que viabilizaram uma consciência de si, do outro e de todo o mundo em seu redor. O ato de educar deve estar em conformidade com a cultura e as práticas sociais do grupo em perspectiva.

Como se nota, o teórico chama a atenção para a indispensável necessidade de fazer uma educação inclusiva, que permita ver e entender não somente as culturas do outrem, mas as relações interculturais. O respeito e a consideração com o universo do outro consta como uma oportunidade de aprendizagem, ao passo que permite entender um mundo construído por inúmeras culturas e formas de vivência social, valorizando o universo de cada um e coabitando vários espaços de maneira dialética, dialógica e racionalmente tolerante.

É em Freire (2014) que se percebe um caminho para não só compreender a diversidade em suas mais amplas dimensões, mas para aceitá-la como um caminho viável para a construção de uma sociedade, nação e território democrático.

A respeito do sobrepujamento da cultura do dominador sobre a cultura do povo dominado, Freire (2014) aponta para que:

“É a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado” (FREIRE, 2014, p. 28).

Assim como se pode notar, as relações entre povos dominados e os agentes dominadores, que no caso brasileiro se pode dar destaque aos colonizadores europeus, a invasão não ocorre apenas no plano territorial ou geográfico.

A interculturalidade é uma resposta à globalização no sentido de evitar a profunda impactação nas culturas nativas. Já não se pode mais pensar em um processo educativo que cumpra o papel de “converter” ou “transformar” o nativo em “pessoa civilizada” e “cultura”. É preciso, antes de mais nada, reconhecer a riqueza, particularidades e singularidade que existem em toda a cultura, em cada povo, etnia, comunidade e tribo.

Os Movimentos Sociais de cunho tanto nacional quanto internacionais foram também molas propulsoras que colaboraram na conscientização e na reivindicação de uma educação mais reflexiva, tolerante e com uma proposta viável para o estabelecimento de parcerias. Tais movimentos foram cruciais para popularizar a temática quanto para motivar estudos nos campos acima mencionados (NASCIMENTO, 2016).

Os povos nativos e historicamente explorados, excluídos e marginalizados, inclusive por suas culturas que foram ao longo da formação nacional sendo postas em segundo plano,

passam a ser considerados como componentes, membros e cidadãos, visto que finalmente políticas públicas educacionais começam a dar-lhes voz, reconhecendo sua cultura como autêntica e merecedora de preservação para as suas gerações vindouras (PAIVA, 2013).

Esses grupos demonstram que são capazes de resistir às suscetíveis tentativas investidas empreendidas, objetivando enfraquecer, minimizar ou até mesmo apagar sua identidade cultural. Por isso, ao se pensar interculturalização como um possível rumo, é aceitável considerar que esta já uma realidade em muitos espaços. Muitos indígenas e não indígenas em regiões fronteiriças e até mesmo em regiões comuns vivenciam experiências comunicativas e Inter econômicas de maneira harmoniosa.

Segundo Paiva (2013):

“Os grupos indígenas têm demonstrado capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, podemos considerar que a identidade cultural é uma busca permanente, em constante movimento, é construída, definida historicamente, independente da origem biológica, ou seja, é um processo consciente adquirido na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura” (PAIVA, 2013, p. 5).

É observado no trecho acima, pontua que a interculturalidade é benéfica para os povos indígenas, na medida em que tal vertente colabora para a superação da concepção e que há um determinismo biológico para a identidade cultural, estimula aos próprios indígenas se sentirem confiantes e orgulhosos de sua representatividade.

METODOLOGIA

A educação intercultural indígena, de acordo com Pesovento (2019) foca na tecnociência e cativa a formação docente indígena para atuar em campo valorizando a cultura e a peculiaridade da população indígena de seu local.

Este estudo é voltado a buscar esclarecimento sobre a educação intercultural indígena e como se refere Freitas (2014) que a Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica.

Ressaltando a metodologia aplicada nesse estudo, também tem a incumbência de aplicar, examinar, descrever e avaliar métodos e técnicas que podem contribuir para o melhor desempenho científico em pesquisas que possibilitem a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.



A cientificidade na expressão do conhecimento carece de análise das particularidades do objeto ou fenômeno em estudo, trazendo assim, Lakatos & Marconi (2007) acerca de seus conceitos que enfatizam a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade e, um mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo homem comum; o que leva ao conhecimento científico é a forma de observação do fenômeno.

Com base em tais considerações este estudo oferece explicações plausíveis a respeito da educação intercultural. A pesquisa aborda métodos dedutivo, com característica bibliográfica e de campo para atender a aspectos norteadores de informações relevantes e concisas.

Se trata de uma abordagem qualitativa fazendo usos de questionários estruturados, que foram aplicados a professores e alunos de escolas indígenas situados na região rural do Município de Japurá-AM-Brasil.

Este estudo tem suas bases fundantes no estudo empreendido na “Interculturalidade e educação da criança indígena nas escolas públicas de Japurá-Amazonas” (PICANÇO, 2017), na obra “Educação e modo de vidas das populações indígenas amazônicas” (PICANÇO *et al.*, 2019), e na BNCC, referencial para toda a educação brasileira desde 2018.

Após a leitura, inicia-se o processo de investigação. O primeiro passo foi a análise das entrevistas a partir da análise de conteúdo, extraindo o que está explícito no texto para discutir com autores que abordam as categorias em destaque.

O segundo momento de exame foi fundamentado pela análise de discurso, considerando ainda as entrevistas, combinada com a valoração. Foi relacionada a interpretação de toda a pesquisa com olhar instrumentalizado para levantar as nuances de como ocorre, a partir perspectiva real o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas do município de Japurá-AM voltada a interculturalidade e inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao que se aplica os caminhos da fusão das culturas e a educação intercultural chama a discussão o conhecimento das aplicações das aulas de língua portuguesa pela visão do professor em campo.

A BNCC traz uma visão reconstrutiva da aplicação e das expectativas de resultados que visa explorar o conhecimento para se adaptar a diferentes cenários. A escola indígena é um caso especial que tem elementos próprios e a inclusão não é fácil quando se trata de

populações que vivem nas regiões fronteiriças que também recebem influência de outras regiões e culturas.

Quando os professores são indagados sobre as dificuldades encontradas para a realização do trabalho, a tabela 1 destaca os principais desafios elencados pelos professores na atualidade.

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 acultura.
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 realidade das comunidades.
G	Muitos profissionais sentem dificuldades pra ensinar porque são falantes da língua materna.
H	Entender a própria língua.
I	Sou eu. Tenho que aprender direto o português para ensinar os meus alunos.
J	Interpretação de textos em Língua portuguesa.

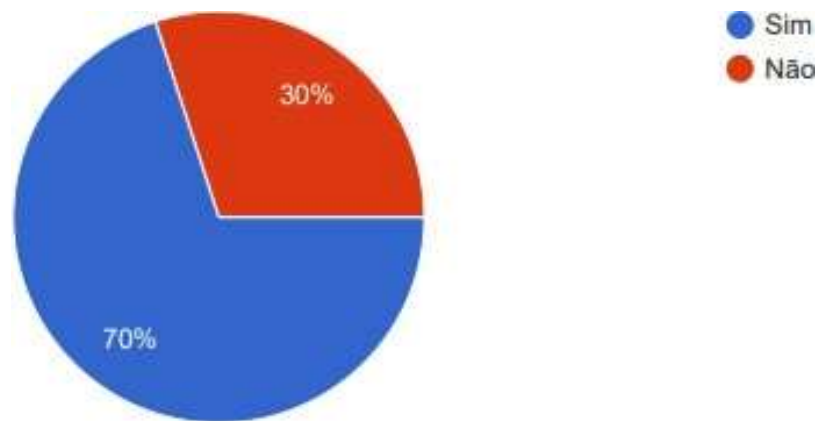
Fonte: Própria (2021)

Quando a resposta aos questionamentos destaca a barreira linguística. IVES-FELIX (2018) citam que alunos indígenas em escola não indígena sofrem discriminação e marginalização e na escola indígena essa situação deva ser mais confortável, mas dentro do próprio núcleo acontece esse tipo de atividade e o professor deve estar atento aos sinais que podem prejudicar a inserção de alunos com maior dificuldade de associar a língua portuguesa para sua comunicação.

A Falta de material didático/pedagógico, resistência ao ensino de LP por parte dos pais, melhor apoio da secretaria municipal de educação, falta de competências linguísticas para a dinamização do ensino, são algumas das queixas apresentadas pelos participantes. O docente I, aponta ele mesmo como sendo o maior desafio.

Outro ponto agravante é o desconhecimento das leis e diretrizes, principalmente por parte dos professores quando indagados sobre essa condição a figura 1 destaca.

Figura 1 – Os docentes conhecem a BNCC



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.

Desse modo, 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.

Dos Santos (2021) aponta que a BNCC tende a se adaptar para o ensino indígena e a interculturalidade funcional e subordinação à competências devem ser vistas como prioritárias.

Mas para essas mudanças os professores devem ser os maiores responsáveis pela difusão e aplicação dos instrumentos, desconhecer e trilhar sem rumo é um sinal de desrespeito e má condução de metas.

Todeschini (2020) cita que o conceito de interculturalidade se soma ao estudo facilitando a compreensão das necessidades e então relacionar e engajar diferentes instrumentos para a devida ação diante das inovações proferidas.

A educação indígena requer aplicação de saberes combinados e sua mais intrínseca necessidade está na compreensão de suas peculiaridades, sem desmerecer a inserção externa, esta deve incorporar os elementos existentes.



De Oliveira Pinheiro (2020) indicam que a interculturalidade como categoria de análise deve ser um instrumento potencializado que gera possibilidades e a BNCC conduz ao campo o norteamento para embasar os caminhos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) assegura o direito aos povos indígenas a uma educação que respeite suas pluralidades. O Plano Nacional de Educação (PNE) assegurou, também, conforme aponto no estudo empreendido no mestrado, importantes reivindicações para a educação escolar indígena como “a formação do professor indígena não apenas em nível de Ensino Médio, Magistério, mas sua formação em nível superior” (PICANÇO, 2017, p. 78). Apesar dos avanços nessa perspectiva, a realidade ainda mostra-se andar na contramão do que se esperava com essas políticas públicas.

Apesar do PNE estabelecer que cabe ao Estado brasileiro a responsabilidade de criar mecanismos para o atendimento aos povos indígenas, dentre eles a “formação dos professores”, fica claro, com base na pesquisa de Picanço (2017), que as dificuldades dos povos indígenas parecem não ser sanadas. Existem políticas públicas, mas estas não resolvem as reais causas relacionadas à educação dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências mostram que a educação ganha novos vieses se o vetor principal das transformações se integrar ao processo. O professor é essencial para aplicar seu saber e conduzir pessoas, mas este não se politiza e não aceita que a educação é montada por possibilidades evolutivas todo o sistema fica engessado e poucas mudanças são adicionadas.

Na escola normal em si o sistema é fortemente afetado com a não colaboração e evolução profissional e na educação de campo, na educação indígena esse aspecto é mais agravante, uma vez que a escola tem que se subsidiar pela presença de pessoas que tem a incumbência de abrir as mentes e somar para a difusão das mudanças.

A interculturalidade é um complexo, que pode ser vista como possibilidade para o professor engajado ou problema para professores que se acomodam e entendem que não precisam buscar soluções.

A inserção de novos meios de adaptabilidade força, principalmente os profissionais da educação a saírem de suas conformidades e alinha possibilidades reais, nas escolas indígenas tem muitos nichos que podem potencializar o ensino integrador, mas carece da mão do professor visionário e capacitado para conduzir alunos e a comunidade em si.



Não basta apenas ser professor e saber reclamar de resultados contraditórios e delegar aos alunos a carga total do insucesso, a educação precisa de engajamento, de valorização de competências e a rede tem que incentivar os professores a formação continuada, a valorizar o tempo, espaço e cultura para repercutir seus ensinamentos para diferentes pessoas, diferentes situações e adotando as diretrizes que são sugeridas para a reformulação do ensino.

Não é admissível que a diversidade linguística e o aspecto da falta de infraestrutura sejam maiores problemas que a falta interesse profissional em melhorar a educação indígena pela presença de pressupostos reais como a valorização da cultura e de seus elementos linguísticos, a influência externa tem que ser absorvida e aplicada como instrumento de adaptabilidade valorizando as razões e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. AM, 2019.
- ARNOUX, M., HALLORAN, L. J., BERDAT, E., & HUNKELER, D. Caracterizando o armazenamento sazonal de águas subterrâneas em captações alpinas usando gravimetria de lapso de tempo, isótopos estáveis em água e métodos de equilíbrio de água. *Processos Hidrológicos*, 34(22), 4319-4333. 2020.
- BARBOSA, R. A. (Org.). Mercosul quinze anos. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007.
- BLANCO, J. Políticas Linguísticas e impacto social: a língua estrangeira no Enem. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.
- BOYER, H. Les politiques linguistiques. Mots. Les langages du politique. Trenteans d'étude du langage du politique. 2010. Disponível em: <http://mots.revues.org/19891>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.
- , 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.
- , Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- , Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2020
- , Ministério da Educação. Referencial Curricular Amazonense (RCA). 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 9 out. 2020.
- CALVET, L-J. As políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- CANESE, N. K. Documento de Trabajo N° 16: Educación Bilingüe para el Paraguay. Base, Asunción, 1989.
- DE OLIVEIRA PINHEIRO, B. A Interculturalidade Como Categoria De Análise Para Se Pensar O Ensino Religioso. *Revista Poiesis*, v. 21, n. 2, p. 1-11, 2020.



- DOS SANTOS, M. A.L.; DE OLIVEIRA, A. R. L. Ensino De História E Relações Raciais Na Bncc: Interculturalidade Funcional E Subordinação À Pedagogia Das Competências. Revista Inter Ação, v. 46, n. 3, p. 1378-1394, 2021.
- ELOY, J.-M. Sur quelques discours évaluatifs institutionnels français en politique linguistique. *Télescope*, vol. 16, n° 3, 2010, p. 175-184. Disponível em: https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_16_no_3/Telv16n3_elay.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.
- FONSECA, D. J. R. Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.
- FREIRE, J. R. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia / José Ribamar Bessa Freire. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- FREIRE, P. Educação e mudanças. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- , Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIZZO, C. E. Manutenção, preservação e perda do Bilinguismo: Português/guarani/kaingang Na Terra Indígena Guarita-RS. 2017. 148f.
- GOMES, 2018, GOMES, M. V. A oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental: diálogo entre teoria e prática. 2018. 131 f.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil". In: RAMOS, Marise Nogueira et al. (orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, 2003.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.B. Pour la glottopolitique. In: *Langages*. n. 83. pp. 5-34, 1986.
- HAUGEN, E., « Planning in modern Norway », *Anthropological Linguistics*, vol. 1, n°3, 8-21. 1959.
- HEUFEMANN, F. M. C. Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica. 2019. 132 .
- IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA, L.; DA SILVA FELIX-IVES, J. V. Alunos indígenas em uma escola não indígena maranhense: possibilidades e desafios. *Revista Cocar*, v. 12, n. 24, p. 643-664, 2018.
- KLEIN, D. H.; FRÖHLICH, M. A.; KONRATH, R. D. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento em análise. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, Ivoti, v.4, n.º 1, p. 65-70, janeiro/junho, 2016.
- KNAPP, C. O Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.
- KOFFMANN, R. S. L. Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa. Dissertação (Mestrado) — universidade Federal da Paraíba - UFPB/CCHLA. Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, 2019.
- LAGARES, X. C. El español en Brasil: negocio o educación. In: *Libro de notas*. 2009. Disponível em: <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>. Acesso em: 6 dez. 2020.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. reimp. São Paulo: Atlas, v. 310, 2007.
- LEITE, M. F. P. O ensino de L2 na Escola Indígena 19 de abril: uma análise sobre as políticas públicas e linguísticas na perspectiva dos Krahô da aldeia Manoel Alves. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2015.
- MAHER, T. J. M. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. Tese (doutorado), Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, IEL, 1996.



- MARQUES, R. F. F. O direito linguístico no Brasil do século XXI: a materialidade das políticas linguísticas a partir do discurso internacional. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- MERCOSUL. Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/>. Acesso em: 28.10.2021.
- MOREIRA, F. P. Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6. ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T. B.; FIALHO, V. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. *Anthropológicas*, v. 27, n. 1, p.187-217, 2016.
- NAZARENO, E.; MAGALHAES, S.; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena. *Fronteiras: journal of social, technological and environmental science*, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.
- OLIVEIRA, A. R. A.; DOS SANTOS BONIFÁCIO, L. P. Formação de professores indígenas e a educação escolar “diferenciada” na fronteira: um estudo no município de Benjamin Constant-AM. *Revista Philologus*, v. 27, n. 79 Supl., p. 655-71, 2021.
- PAIVA, I. T. P. A Interculturalidade na escola indígena. *Revista Eletrônica Mutações*, v. 1, n. 6, p. 1-7, 2013.
- 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.
- PESOVENTO, A; WIECZORKOWKI, J. R. S.; TÉCHIO, K. H. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. *Revista Ciências & Ideias* ISSN: 2176-1477, v. 9, n. 3, p. 153-168, 2019.
- PICANÇO, F. M. Educação e modo de vida das populações indígenas amazônicas. Curitiba: CRV, 2019.
- 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.
- RIVAS, M. C. Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas: Estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói/RJ, 2017.
- ROCHA, N. F. E. Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, P, 2019.
- SCARAMUZZI, I. A. B. De índios para índios: a escrita indígena da história. 2008.
- SILVA, V. N. Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- SOUZA, A. M. R. Base nacional comum para quê/quem? uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Tese – (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- SOUZA, A. Oralidade e escrita: o tratamento do erro ortográfico em textos de alunos do 8º e 9º ano. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.



SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. Pp.1–10

TEIXEIRA, W. B. Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses. *In: TALLEI, J., TEIXEIRA, W. B. (org.s). Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles. Manaus: EDUA, 2020. p. 201.*

------. 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.

TEIXEIRA, W. B.; BRANDÃO, R. J. de F. Parfor no Amazonas: fronteiras, deslocamentos, e formação de professores de Espanhol. *Revista Polifonia da Universidade Federal do Mato grosso do Sul. v. 27 n. 47, 2020.*

TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J.; SILVA, J. F. da (org.). *Ensinando Espanhol no Amazonas: experiências, conquistas e perspectivas/ Wagner Barros Teixeira– Manaus: EDUA, 2017.*

TODESCHINI, I. I. Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre o livro didático de língua inglesa. 2020. Dissertação