

# EDUCAÇÃO POPULAR, BNCC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS POR UMA PEDAGOGIA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – (UEMS)<sup>1</sup>

Caio César Gomes de Moura<sup>2</sup>  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

A educação popular tem como sujeitos as classes populares, visto que seu período de maior popularidade foi durante a efervescência política propiciado pela repressão dos direitos civis e articulação dos movimentos sociais pelo fim do regime militar. O advento da propagação de uma ideologia ultraneoliberal, individualista e assistencialista em franca emergência desde o início do século XXI demonstra que os ideais de coletividade, perspectiva dos direitos humanos, civis, sociais e políticos precisam ser ecoados nas bases organizativas da sociedade civil, bem como retomar lugar nas escolas e instituições de ensino. O artigo em proposição — um recorte de uma pesquisa maior, mas ainda em fases iniciais — busca as possibilidades trabalhadas pela ementa do curso de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ofertada no município de Amambaí, e endossada em relação à temática do pensador Paulo Freire (2018). O estudo baseia-se, *a priori*, numa pesquisa bibliográfica com referenciais teóricos e metodológicos crítico-reflexivos, no intuito de observar a realidade para além das manifestações dos fenômenos, na intenção de compreendê-la na sua totalidade. Este artigo versa sobre a educação trabalhada na práxis verdadeira, que demanda uma ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. É refletido sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) atua na pedagogia sob a perspectiva intercultural, pois os debates que construíram o curso versam sobre a atuação de pedagogas e pedagogos kaiowás e guaranis na educação básica, especialmente na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Educação Popular, Movimentos sociais, Formação de Professores, Pedagogia Intercultural, UEMS.

## INTRODUÇÃO

A educação se constitui como uma instituição social e é a principal responsável pela socialização secundária, uma vez que atua no processo de reprodução da vida

---

<sup>1</sup> Este trabalho está vinculado a uma pesquisa de dissertação de mestrado – MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO SUPERIOR: Outras pedagogias a partir da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC) – UEMS/UUCG 2024/2025.

<sup>2</sup> Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e integrante do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS) - [caiocesargomesdemoura@gmail.com](mailto:caiocesargomesdemoura@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Artes Visuais, professor efetivo da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - [marcosbessa@uems.br](mailto:marcosbessa@uems.br).

social e tem, como uma de suas atribuições, a responsabilidade de reproduzir as formas de compreensão do real, dos contextos sociais, das formas de produção e socialização do conhecimento essenciais à continuidade de um determinado sistema de acumulação e manutenção de crenças sociais, culturais e políticas. Nesse contexto, emerge a educação popular, a qual historicamente tem se vinculado às classes populares, alcançando sua maior relevância durante períodos de intensa mobilização política, como no contexto da repressão aos direitos civis e a articulação de movimentos sociais pelo fim do regime militar no Brasil, durante os anos de 1964 a 1985.

Todavia, mesmo com o fim do regime militar, ainda há a ascensão de um movimento de ideologia ultraneoliberal no início do século XXI, marcada pela disseminação do individualismo e pelo assistencialismo, fato que intervém diretamente nos valores de coletividade e de luta pelos direitos humanos, civis, sociais e políticos, assim corroborando para que estes estejam diante de novos desafios. Esse cenário evidencia a necessidade de que tais ideais sejam reafirmados nas bases organizativas da sociedade civil e no sistema educacional.

A proposta freireana está centrada na ideia de uma educação crítica e emancipatória, capaz de promover a conscientização política das classes populares e trabalhadoras. Ao contrário de uma educação bancária, Freire defendeu uma prática pedagógica dialógica, onde educadores e educandos constroem coletivamente o conhecimento a partir de suas vivências e saberes. No entanto, a estrutura educacional atual, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta desafios ao implementar uma abordagem que reconheça as realidades locais e interculturais, especialmente no contexto de populações indígenas. Neste sentido, torna-se relevante discutir a articulação entre as propostas de educação popular e as demandas por uma formação docente intercultural, particularmente em cursos como o de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que visam integrar saberes dos povos originários e as epistemologias legitimadas pela ciência moderna.

## **METODOLOGIA**

Este artigo faz parte de uma pesquisa científica dissertativa ainda em fase inicial, a qual busca explorar como a ementa do curso de graduação de Pedagogia Intercultural,

ofertado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desde 2022, na unidade universitária do município de Amambaí (ao sul do estado de Mato Grosso do Sul-Brasil), dialoga com a proposta educativa de Paulo Freire e suas práticas pedagógicas e as discussões existentes acerca do conceito de interculturalidade e descolonialidade, e de que modo é feita a formação destes futuros professores.

A investigação baseia-se numa pesquisa de cunho crítico-reflexivo, com o objetivo de entender a realidade educacional em sua totalidade, cuja metodologia é bibliográfica por meio de referenciais teóricos críticos-reflexivos. Ademais, reflete-se sobre o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que constitui a política nacional do conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis na educação básica, sob uma perspectiva intercultural, analisando a atuação de pedagogas e pedagogos das etnias kaiowá e guarani na educação básica, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O movimento pedagógico da educação popular tem seu advento durante a década de 60 no Brasil. O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, um dos principais disseminadores deste método, desenvolveu práticas pedagógicas voltadas para conscientização política e emancipatória da classe trabalhadora, classificada de pedagogia da esperança, tais métodos de ensino e aprendizagem são pautados na humanização de sujeitos coletivos de diversos estratos sociais. Diante deste contexto destaca-se a centralidade na ação educativa de experiências não-formais.

O ponto de vista defendido por Freire era crítico e considerava que a educação deveria ser um ato de liberdade e não de opressão, promovendo aos sujeitos a reflexão crítica, bem como propunha aos educadores para que adotassem práticas pedagógicas que estimulassem essa reflexão aos educandos. Sobre essa consideração, Freire (2018) pontua que:

Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-las estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos. Uma coisa é trabalhar com grupos populares, experimentando-se da maneira como aqueles camponeses o faziam naquela noite, outra é trabalhar com grupos populares que ainda não conseguiram “ver” o opressor “fora” de si (FREIRE, 2018, pág. 58).

Logo, fica evidente que além de promover uma educação libertadora como instrumento emancipatório da classe trabalhadora e para as classes populares, a adoção de métodos de ensino e aprendizagem que aproximem esses sujeitos e suas realidades efetivam-se devendo integrá-los neste processo, sem que haja o afastamento da produção de saber e conhecimento tradicional e comunitário pertencentes a estes grupos.

Nesse sentido, Freire (2018, pág. 82) ainda alerta “que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.” Ou seja, a *pedagogia da esperança* não se limita tão somente como uma prática pedagógica contra hegemônica e de denúncia de injustiças, mas confere o potencial de transformar a sociedade por meio da educação crítica e dialógica entre educadores e educandos.

De fato, a esperança nesse contexto apontado por Freire, é a motivação coletiva no processo educativo a fim de compreender que a educação não é neutra e atende a determinadas ideologias e manutenção de um sistema de opressões, a exemplo da ideologia ultraneoliberal. Desse modo, a educação popular apresentada pelo autor reconhece que uma sociedade justa e democrática é feita a partir da consciência crítica das classes discriminadas sob as condições de vida e das opressões que elas vivenciam.

Na formação de professores, a importância do diálogo na educação coloca a relação entre educador e educando de forma colaborativa e horizontal. O conhecimento deve ser construído coletivamente, através das experiências e perspectivas dos alunos em trocas com os/as docentes. Esta abordagem não só torna a aprendizagem mais relevante e significativa, mas também promove a autonomia e a responsabilidade dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o diálogo é essencial para a construção de uma educação popular.

A educação no Brasil é integrada por um conjunto de práticas, materiais e conteúdos pedagógicos hoje a fim de alcançar os objetivos da BNCC.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, pág. 08).

A BNCC, de acordo com sua última atualização homologada em 2017, (BRASIL, 2018, pág. 10) é “a competência definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Todavia, a formação de professores também deve estar alinhada à perspectiva da prática pedagógica de educação popular, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se dá por uma ação de troca de saberes.

No entanto, considerando que a educação deve ser integrada pela participação do Estado, da sociedade e da família. A BNCC foi aprovada num contexto em que a ascensão neoliberal interferia diretamente na sua formulação, e, uma vez que, os princípios dessa corrente valorizam a competitividade e a meritocracia no campo educacional, desse modo, o documento que norteia os currículos da educação nacional corresponde um modelo tradicional bancário de ensino.

Desde sua elaboração, a BNCC vem sofrendo críticas de educadores e pesquisadores da área da educação, visto que, a crítica não se trata de sua legitimidade, mas do contexto político no qual foi elaborada e aprovada, sem que houvesse a participação da sociedade e de diferentes movimentos sociais. Em contrapartida, sua formulação contou com a influência de economistas, assessorias privadas de educação, setor empresarial e com a indústria do livro didático.

Logo, em razão da escassez de diferentes segmentos da sociedade brasileira, de pesquisadores e educadores que defendem a educação democrática e popular, nota-se que a BNCC versa sobre um currículo homogêneo nacional que fomenta a avaliação em larga escola e culpabiliza professores e estudantes por, ocasionalmente, não atingirem os resultados padronizados neoliberais (*“Inovação, Tecnologia e Internacionalização”, até se não “Flexibilidade”, Extensão” e “Sustentabilidade”, do mesmo modo a Interculturalidade com fins “inclusivos”, todos visando ao mercado de trabalho e ao produtivismo e desenvolvimento para o progresso econômico*), os quais o documento acaba por reforçar.

Neste caso, devemos citar que o currículo, além de se tratar de um instrumento pedagógico para o professor em sala de aula, serve como um suporte para atender a formação continuada extraclasse, nesse aspecto, a BNCC é vaga e não auxilia o trabalho

docente. Além disso, no que se refere a Educação Escolar Indígena, nota-se a ausência de um plano curricular eficiente que atenda aos povos originários em suas especificidades culturais. As ações impostas pela BNCC “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2018, pág. 16).

Contudo, diante do contexto político e as influências capitalistas que endossaram a elaboração e aprovação da BNCC, fez com que a proposta curricular nacional estivesse mais atrelada às demandas do capital e ampliação do setor privado na política pública educacional, em detrimento da participação social, contrariando preceitos e dispositivos legais da Constituição Federal de 1988<sup>4</sup>. Nessa realidade, emerge a defesa de um currículo intercultural que atenda as especificidades dos povos indígenas, diferenciado e bilíngue, uma vez que as culturas e os saberes desses povos não são inertes, e, as tradições e conhecimentos estão em constante transformação, assim, o currículo proposto descaracteriza e invalida a interculturalidade desses povos. *E a Base, como imposta, acaba sendo uma interculturalidade funcional.*

O conceito de interculturalidade, neste momento, vai ser definido a partir da pedagoga e socióloga equatoriana Catherine Walsh, uma das perspectivas discutidas pela autora é o da *interculturalidade crítica*, definida na perspectiva de que não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, o reconhecimento de que a diferença é construída numa estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierárquico, com os brancos no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores.

Walsh fundamenta a respeito da transformação dessas estruturas, instituições e relações sociais, e da necessidade de construção de diferentes condições de ser, estar, pensar, saber, aprender, sentir e viver de formas distintas. Ressalta-se que, não se trata tão somente do reconhecimento e incorporação das diferenças nessas estruturas, mas de vivenciá-las. De acordo com Walsh:

No entanto, a interculturalidade também é funcional ao poder. Desde que emergiu nos projetos políticos de organizações indígenas, as instâncias de

---

<sup>4</sup> O artigo 210, § 2º da Constituição Federal de 1988, dispõe que “os conteúdos mínimos para o ensino fundamental deverão respeitar os valores culturais e artísticos das comunidades indígenas” além disso, assegura a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

poder (Banco Mundial, organismos multilaterais e não governamentais, e os próprios estados de países com grandes populações indígenas) começaram a cooptar o termo (WALSH, 2018, pág. 117, tradução nossa).<sup>5</sup>

A autora desenvolve uma definição pertinente a respeito do conceito. Em sua obra “*Agrietar la Uni-versidad*”, Walsh propõe romper os paradigmas presentes no ambiente universitário, na tradução livre, a autora propõe abrir *brechas* na universidade. Desse modo, como argumenta:

Hoje, a interculturalidade é uma palavra da moda. Com seu uso crescente, inclusive por parte das instâncias de poder, questionamos tanto seu projeto quanto seu significado. De maneira especial, indagamos sobre suas raízes e conceituação não de cima para baixo, mas a partir das lutas por transformação social, contra a matriz de poder colonial e em direção à construção de condições de saber, ser e existir radicalmente distintas<sup>6</sup> (WALSH, 2023, pág. 115, tradução nossa).

É necessário desafiar a universidade questionando as abordagens educacionais universalistas que promovem a participação dos cidadãos em sociedades globalizadas e eurocêntricas, consideradas superiores em relação ao conhecimento produzido pelos povos e comunidades originárias. É fundamental superar os mecanismos que legitimam a discriminação, e, para isso, as universidades deveriam ser um espaço privilegiado para a discussão e validação de diversas epistemologias e pedagogias.

Avançando historicamente, a partir da segunda metade do século XX, o pensamento descolonial emerge como um movimento contra hegemônico e uma resposta crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo presentes nas ciências sociais, filosofia e educação. Para definição deste pensamento, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, um dos fundadores do grupo Modernidade/Colonialidade, que discute a necessidade de descolonizar as ciências sociais, será utilizado para introduzir essa corrente de pensamento.

Quijano, para conceituar a descolonialidade, descreve a estrutura global de dominação que desde a colonização persiste no controle político, econômico e cultural

---

<sup>5</sup> “Sin embargo, la interculturalidad también es funcional de poder. Desde que emergió en los proyectos políticos de organizaciones indígenas, las instancias de poder (Banco Mundial, organismos multilaterales y no-gubernamentales, y los mismos estados de países con poblaciones indígenas grandes) empezaron cooptar el término” (WALSH, 2018, pág. 117).

<sup>6</sup> Hoy la interculturalidad es palabra de moda. Con su uso creciente, inclusive por las instancias del poder, preguntamos tanto por su proyecto como su significado. De manera especial, preguntamos por sus raíces y conceptualización no desde arriba, sino desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas.

das Américas, especialmente, na América Latina. Sobre tal afirmação, o autor argumenta que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência quotidiana e à escala social (QUIJANO, 2014, pág. 286, tradução nossa).<sup>7</sup>

Este conceito vai além do colonialismo tradicional, o qual comumente é discutido, pois não apenas trata do aspecto político e econômico, mas também versa de uma dominação étnica e racial, visto que para Quijano (2014, pág. 286, tradução nossa) “no decorrer da implantação dessas características do poder atual, foi-se configurando as novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, pardos/[cidadãos de cores indefinidas], amarelos, brancos, mestiços) e as identidades geoculturais do colonialismo.”<sup>8</sup>

Desse modo, o sociólogo propõe que, frente a colonialidade de poder, é necessário que seja feito um movimento de descolonialidade, o qual inclui as vozes, experiências e saberes de povos indígenas e afrodescendentes, em observância a uma educação que respeite a identidade cultural e subjetividade dessas populações. Tal tarefa, precisa contar com o rompimento de estruturas coloniais e eurocêntricas, a fim de proporcionar os saberes locais, as práticas e ações educativas.

No que se refere à formação de professores e o pensamento descolonial, conforme preconiza Chaves (2021, p. 110), cearense que escreve sobre a didática e descolonialidade, “[...] as epistemologias do Sul, como uma proposta descolonial, ao serem observadas pelos professores cuja a maior preocupação são os processos de ensinar e aprender, podem contribuir para repensar a Didática como área de estudo sobre o ensino, a fim de torná-la mais relevante para este tempo presente”.

De tal modo, o supracitado autor ainda salienta que:

---

<sup>7</sup> “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (QUIJANO, 2014, pág. 286).

<sup>8</sup> “En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo” (QUIJANO, 2014, pág. 286).



Diante disso, as epistemologias do Sul, como uma proposta decolonial, ao serem observadas pelos professores cuja a maior preocupação são os processos de ensinar e aprender, podem contribuir para repensar a Didática como área de estudo sobre o ensino, a fim de torná-la mais relevante para este tempo presente (CHAVES, 2021, pág. 110).

Vale ressaltar que, o conceito de epistemologias do Sul surge já no final do século XX e início do século XXI, contrapondo de forma ampla o domínio do pensamento ocidental, assim, dando enfoque particular aos conhecimentos e saberes locais de classes oprimidas, comumente desvalorizadas e negadas nos espaços educacionais e de produção de saber. Sobre tal tema, o sociólogo peruano Aníbal Quijano pontua que “a libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade implica também na liberdade de todas as pessoas, de optar individual e coletivamente em tais relacionamentos; uma liberdade de opção entre as diversas orientações culturais. E, sobretudo, a liberdade para produzir, criticar, trocar e intercambiar cultura e sociedade.” (QUIJANO, 2016, p. 70).

A fim de exercitar o aprofundamento e aplicação do pensamento descolonial, algumas instituições de ensino Brasil afora, têm implementado em suas bases curriculares teóricos e pensadores latino-americanos contra hegemônicos e descoloniais. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Amambai/MS, oferece desde 2022, o curso de graduação em Pedagogia Intercultural, o qual visa a formação de professores indígenas que fazem parte do tronco Tupi e da família linguística Tupi-Guarani. Desse modo, a pedagogia da esperança de Paulo Freire e a proposta do projeto político pedagógico do curso estão profundamente ligados, por sua ênfase crítica e dialógica.

O PPC do curso aprovado pela Deliberação CE-CEPE-UEMS N° 371, de 14 de julho de 2022; e homologado pela Resolução CEPE-UEMS N° 2.467, de 30 de agosto de 2022, traz como objetivo geral o seguinte:

A proposição do curso de Pedagogia Intercultural **visa atender as demandas que têm sido apresentadas pelos movimentos indígenas guarani e kaiowá como a Aty Guasu e pelo Movimento de Professores Indígenas** em momentos variados e em diversos espaços educativos ou de mobilização pela educação escolar indígena, assim como por gestores e gestoras de prefeituras localizadas no Cone Sul do estado **na perspectiva de formar e qualificar seu corpo docente para atuar nas escolas indígenas**. Este curso tem como objetivo geral habilitar os/as professores/as dos povos Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura em Pedagogia Intercultural, e propõe orientação metodológica, teórica e epistêmica intercultural, construída em conjunto por pessoas que representam os movimentos de educação escolar kaiowá e guarani e pesquisadoras/es indígenas e não indígenas (PPC, 2022, pág. 10).

O curso da UEMS surge a partir de uma mobilização dos movimentos indígenas, os quais reivindicavam a obrigatoriedade das escolas da educação básica abordarem obrigatoriamente o estudo da história e cultura indígena, sendo levada ao âmbito legislativo com a aprovação de atos normativos, a exemplos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 5, de 2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Resolução CNE/CP Nº 1, 07/01/de 2015), e (Lei 11645/08), que resultaram na inserção da temática indígena no currículo das licenciaturas ofertadas nas universidades. Conforme prevê a Resolução CNE/CP Nº 1, de 07/01/2015:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Para atuar no corpo docente o professor “deverá apresentar formação em Pedagogia ou em outros cursos de graduação que dialoguem com as disciplinas ofertadas na matriz curricular e com pós-graduação *stricto sensu* na área ou área afim, observada esta exigência formativa para as disciplinas de cunho geral” (PPC, 2022). Além disso, tem-se como requisito para atuação nas disciplinas interculturais, a comprovação em ter atuado na educação escolar indígena.

Além disso, o curso da UEMS, segundo o seu PPC, tem seus fundamentos centrados na Língua Guarani, bem como no modo de ser e saberes indígenas dos Kaiowá e Guarani; nos modos próprios de ensino e aprendizagem; na territorialidade e na relação com as comunidades, uma vez que os povos originários conciliam a teoria e prática para constituição étnica e da identidade.

A formação diferenciada e intercultural está inserida nos conteúdos, nos tempos e espaços com a perspectiva de que o/a professor/a graduado/a articule os saberes ocidentais em diálogo com os tradicionais e que tenha habilidades e competências para planejar, organizar e desenvolver procedimentos para o ensino nas escolas onde atuarão (PPC, 2022).

Numa breve busca da palavra-chave “interculturalidade”, na BNCC de 2018, só tem sua menção apontada 7 vezes, sendo estas, voltadas a explicar a inserção de temas relativos às diferenças socioculturais no ambiente educacional e do ensino religioso. Em uma delas, diz o texto acerca da interculturalidade:

Essa é uma questão complexa, que envolve a compreensão do conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis” (BRASIL, 2018, pág. 358).

Desse modo, a formação de docentes indígenas, conforme prevê o projeto político pedagógico do curso da UEMS, não se limita aos aprendizados das técnicas de ensino para crianças terem habilidades de leitura e escrita em sala de aula, mas na habilidade do estudante indígena para que esse seja hábil em conjugar diferentes modos de aprendizagem e conhecimentos no ambiente escolar.

Embora a BNCC reforce um modelo curricular homogeneizador, sem dar a devida consideração as dinâmicas das transformações das identidades e saberes locais, ao analisar a proposta do curso em questão, nota-se que as práticas educativas, ainda que sob o cenário educacional previsto na BNCC de 2017, conduz a formação de professores indígenas como interlocutores de constituição intercultural dos territórios, visando promover a articulação dos interesses de suas comunidades e a prerrogativa na elaboração curricular e de materiais didáticos-pedagógicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação popular propõe conhecer efetivamente as especificidades de diferentes grupos sociais frente ao contexto pós-colonial e a construção hegemônica do conhecimento. Para tal tarefa, a formação de professores, alinhados à educação popular, potencializa a democratização cultural, social e política dos estudantes, além de fortalecer os movimentos sociais dentro e fora de sala de aula.

A perspectiva da educação popular, de acordo com Paulo Freire, possibilita que o ensino e a aprendizagem sejam emancipatórios, valorizando o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Neste cenário, considerando que a educação é dever do Estado, da família e de toda sociedade, o educador e filósofo enfatiza que essa responsabilidade precisa ser acolhida de forma crítica e consciente por esses atores sociais.

É necessário um currículo intercultural crítico, descolonial e flexível, a partir de uma perspectiva equitativa, para atender os grupos vulneráveis, mas também para que

todos possam reconhecer e aprender uns com os outros. Além disso, os educadores devem ser capazes de gerar espaços para a tomada de decisões livres, podendo realizar ajustes na organização e distribuição das disciplinas, na seleção de conteúdos e no tempo letivo que consideram necessário, de acordo com as necessidades, interesses e perspectivas de todas e todos os estudantes, especialmente daqueles que foram historicamente silenciados.

Nesse sentido, a formação de professores indígenas, como no caso do curso de Pedagogia Intercultural da UEMS, aparece como uma resposta ao currículo nacional homogeneizante. Ao integrar os saberes tradicionais e acadêmicos, essa formação visa criar uma educação verdadeiramente intercultural e crítica, possibilitando que as comunidades indígenas fortaleçam suas identidades e continuem transformando a educação para além das imposições ultraneoliberal e colonial. As propostas de Freire e a *interculturalidade crítica*, proposta por Catherine Walsh, reforçam a necessidade de uma educação dialógica e intercultural que não só reconheça, mas também valorize e legitime as diferentes epistemologias e saberes dos povos originários.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 de outubro de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 13 agosto de 2024.
- CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. “La americanidad como concepto o América en el mundo moderno-colonial”. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Coord.). **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Editorial: Ediciones del Signo, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 286, 321.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural**. Amambaí: UEMS, 2021.
- WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Compiladorxs: Rene Olvera Salinas, Víctor Torres Leal y Patricia Roitman Genoud. Universidad Pedagógica Nacional, Santiago de Querétaro, Querétaro, México; Lengua de Gato Ediciones, 2023.