



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ADRIÃO DA SILVA MENDES

**AS ENUNCIAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº5/12 E DA BNCC NAS DISPUTAS PELO
CAMPO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

CARUARU

2023

ADRIÃO DA SILVA MENDES

**AS ENUNCIAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº5/12 E DA BNCC NAS DISPUTAS PELO
CAMPO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.Dr. Sandro Guimarães de Salles

CARUARU

2023

M538e Mendes, Adrião da Silva

As enunciações da Resolução Nº5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena. / Adrião da Silva Mendes. – 2023. 152 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.

Inclui Referências.

1. Indígenas - Educação. 2. Ensino - Legislação. 3. BNCC (Base Nacional Comum Curricular). 4. Análise do discurso. 5. Neoliberalismo. 6. Educação intercultural. I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-040)

ADRIÃO DA SILVA MENDES

**AS ENUNCIAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº5/12 E DA BNCC NAS DISPUTAS PELO
CAMPO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 20/06/23.

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Caroline Farias Leal Mendonça (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



(Candido Portinari, **Criança morta**, 1944 – da série Retirantes, 1944-1945)

Dedico essa dissertação aos anormais (Foucault), aos severinos (Melo Neto), aos ninguéns (Galeano), aos esfarrapados do mundo (Freire), aos condenados da terra (Fanon), as pessoas comuns (Hardt;Negri) e ao ser qualquer (Agamben) todes que clamam, sem ser ouvidos, por justiça.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente a imanência (não dual) de tudo que existe e é matéria – se criando e recriando em um ciclo infinito: do pó viemos ao pó voltaremos. Nesse sentido, somos potência criada por nossos afetos dentro da contingência do que foi denominado real.

A minha mãe Severina por tudo que ela fez e faz por mim, sem ela não estaria escrevendo essa dissertação. A todos os membros da minha família pelo apoio nesse momento.

Ao meu orientador professor Sandro Salles pela confiança e apoio na escrita dessa dissertação. Ao professor e amigo Avaci Xavier que viu meu potencial desde o Ensino Médio. Aos/as professores/as do curso de pedagogia da UFPE-CAA. Aos/as professores/as do PPGEduC, a coordenação do programa e a sua secretária (sempre disponível). A professora Carla Patrícia Acioli por oportunizar o meu estágio docência na sua turma de Fundamentos Antropológicos da Educação (2022.1) no curso de pedagogia da UFPE-CAA. A professora Caroline Mendonça e o professor Saulo Feitosa pelas contribuições na escrita dessa dissertação.

As colegas e amigas Raquel Freitas e Camila Santos. Ao amigo de desafios acadêmicos Hidelbrando Albuquerque. A Muito mais que amiga Maria Gabriele Oliveira.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que não cursou a Educação Superior, porém deu a oportunidade para vários estudantes da classe trabalhadora cursarem, diferente de outros presidentes graduados e doutores. Também foi no governo Lula que se criou o projeto de interiorização das Universidades Federais, dando acesso à Educação Superior aos/as alunos/as do interior que não podiam estudar nas capitais.

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente
Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal.
(APESAR...,1970, faixa 1).

RESUMO

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para o território nacional no ano de 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), é exigido que os currículos, em todos os níveis, sejam regulados ou normatizados pelos critérios de uma aprendizagem comum especificada na base – limitando o desenvolvimento de currículos nas suas dimensões locais. Posteriormente, no ano de 2019, é debatido o Plano de Educação Escolar Indígena (PNEEI), sendo um dos pontos a execução da BNCC em todas as escolas indígenas do país. A base também apaga os sentidos curriculares instituídos pela Resolução N°5/12, como se essa não existisse. Tomamos essa premissa para estabelecer o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender as enunciações da Resolução N°5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da Educação Escolar Indígena. Em um panorama geral, partimos da seguinte questão: a Resolução N°5/12 e a BNCC, como enunciações, entram em disputas pelo campo discursivo da EEI, as duas normativas com suas visões distintas: a Resolução N°5/12 como um discurso que efetiva a educação intercultural através de lutas e demandas indígenas e a BNCC que constitui uma prática discursiva que despolitiza e concebe os povos indígenas como um conteúdo curricular celebrativo/folclorizado do multiculturalismo em perspectiva neoliberal. Como metodologia, utilizaremos a perspectiva arqueológica da análise do discurso de Michel Foucault (1987). Esta busca compreender como determinados enunciados são organizados em uma regularidade para produzir determinado discurso enquanto poder-saber para um efeito de verdade – discurso único.

Palavras-chave: educação escolar indígena; Resolução n°5/12; BNCC; discurso; neoliberalismo; interculturalidade.

ABSTRACT

With the National Common Curricular Base (BNCC), approved for the national territory in 2017 (Fundamental Education) and 2018 (Secondary Education), it is required that curricula, at all levels, be regulated or standardized by the criteria of a common learning process specified in the basis – limiting or developing curricula in their local dimensions. Later, in 2019, the Indigenous School Education Plan (PNEEI) was debated, with two points implemented by the BNCC in all indigenous schools in the country. With good reason, it also disconnects the curricular meanings established by Resolution n.º 5/12, as they do not exist. We start from this premise to establish the general objective of this research, which is to understand the statements of Resolution n.º 5/12 and of the BNCC in the disputes for the discursive field of Indigenous School Education. In an overview, we start from the following question: Resolution n.º 5/12 and the BNCC, as statements, enter into dispute in the discursive field of the EEI, the two regulations with their different views: Resolution n.º 5/12 as a discourse that effectively intercultural education through indigenous struggles and demands, and the BNCC, which constitutes a discursive practice that depoliticizes and conceives indigenous peoples as a celebratory/folklorized curriculum content of multiculturalism in a neoliberal perspective. As a methodology, we will use the archaeological perspective of Michel Foucault's discourse analysis (1987). It seeks to understand how certain statements are organized in a regularity to produce a certain discourse as power-knowledge for an effect of truth – the unique discourse.

Keywords: indigenous school education; Resolution n.º5/12; BNCC; discourse; neoliberalismo; interculturality.

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD/UFPE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
BM	Banco Mundial
BCNE	Base Comum Nacional na Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena
CEB	Câmara de Educação Básica
CIMI	Conselho Indígena Missionário
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPI	Comissão Pró-Índio
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão dos Professores Indígena do Amazonas, Roraima e Acre
EEI	Educação Escolar Indígena
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Maic	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEIs	Núcleos de Educação Escolar Indígena
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Padre Anchieta
OPIR	Organização de Professores Indígenas de Roraima
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEEI	Plano de Educação Escolar Indígena
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
Prolind	Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TEES	Territórios Etnoeducacionais
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
3	CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA	28
3.1	O CAMPO DISCURSIVO DO CURRÍCULO	28
3.2	O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE	33
3.3	A CULTURA NO CURRÍCULO COMO DEMANDA DO CAPITALISMO NEOLIBERAL	45
3.4	POLÍTICAS CURRICULARES E OS PROCESSOS NORMATIVOS DA BNCC	51
4	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL UM PANORAMA GERAL	60
4.1	EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PERÍODO COLONIAL	60
4.2	DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO DO ÍNDIO (SPI) A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI)	63
4.3	LUTAS E RESISTÊNCIAS DOS POVOS INDÍGENAS POR UMA ESCOLA DIFERENTE	65
4.4	NOVOS HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	70
5	ENTRE A BNCC COMO UM DOCUMENTO BIOPOLÍTICO E A RESOLUÇÃO Nº5/12 NA PRODUÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA: CONTRAPONTO PARA PENSAR UM DIREITO DE APRENDIZAGEM NA PLURALIDADE	77
6	A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE INTERCULTURALIDADE ENTRE A VISÃO DA RESOLUÇÃO Nº5/12 E A VISÃO DA BNCC:DISPUTAS PELOS SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE PARA A EEI	105
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139
	ANEXO A – BNCC	148

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar¹ (externa aos povos indígenas) desde o processo de colonização/invasão do Brasil, pelos portugueses, foi um instrumento de dominação e controle social dos diferentes grupos que habitavam o país. Os sentidos educativos impostos tiveram a função de apagamento da estrutura cultural indígena, isto é, as várias cosmologias e tradições foram silenciadas, na tentativa de afirmar seu desaparecimento, ficando no seu lugar a intenção do colonizador de integrar e civilizar os povos indígenas ao modelo europeu.

Os vários modelos escolares para os índios no Brasil, ao longo dos mais de 500 anos, como jesuíta, pombalino, do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910) e da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (1967) tiveram a intenção de assimilar e civilizar os grupos indígenas. No início dos anos 1970, começa a luta dos povos originais unidos à igreja católica, às universidades, ONGs e ao movimento indígena internacional por direitos, como terra, saúde e educação. Em 1980, com a Constituição Federal de 1988, atribui-se direitos aos povos indígenas. Dessa forma, um deles é o direito à uma escola diferenciada² (CIARAMELLO, 2014). A Carta Magna reconheceu sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de aprendizagem. Assim, se começa a pensar uma Educação Escolar Indígena que afirma a cultura indígena dos diferentes grupos.

Em 1991, a administração das escolas indígenas passa da FUNAI para o Ministério da Educação e em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se amplia aspectos citados anteriormente na Constituição, como educação bilíngue e intercultural, currículo e projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Essa educação diferenciada tem um sentido de

¹ É necessário, nesse momento, diferenciar uma Educação Indígena de uma Educação Escolar Indígena (EEI). A Educação Indígena é algo que existe dentro das próprias comunidades – são os saberes, práticas e cultura do cotidiano de um grupo. Já EEI, como produção do Estado, é algo externo as aldeias indígenas, assim existe um processo de escolarização através das demandas de saberes que são externas as comunidades, ou seja, conhecimentos dos brancos (MAHER, 2006). Também é importante salientar que as visões sobre a EEI são múltiplas dentro de cada grupo indígena indo em consonância com uma educação escolarizada intercultural ou não, pois a educação na comunidade indígena (com sua cultura, identidade e conhecimentos) já seria suficiente para a formação da criança e do jovem indígena. A escola teria somente a função de trazer conhecimentos científicos para os/as indígenas aturem dentro da sociedade dos brancos (D'ANGELIS, 2006). Portanto, podemos perceber que existem uma diversidade de demandas que constroem o movimento indígena e se articulam com os projetos da EEI.

recuperação da identidade étnica, história, língua, conhecimentos e memória indígena. Por fim, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), organizado por povos indígenas de todo país, especialistas da educação e de outras áreas e professores, tendo a intenção de auxiliar professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação (CIARAMELLO, 2014).

Em 1999, foi aprovado o parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução número 003 da Câmara de Educação Básica, definindo as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e surge a categoria escola indígena. Já em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo um capítulo específico à educação escolar indígena, compondo 21 objetivos e metas. O PNE vai atribuir a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada às escolas, a criação de material didático específico à EEI e outros pontos (CIARAMELLO, 2014). Em 2012 acontece a atualização do parecer N°3/2012 e da Resolução N°5/2012 que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esses dois documentos foram redigidos pela relatora Rita Gomes do Nascimento (Rita Potiguara), indígena e professora universitária.

Vemos vários ganhos a partir dos anos 1980, 1990 e 2000, no campo da Educação Escolar Indígena. No ano de 2019, percebemos o debate do primeiro Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). Quem elaborou o plano foi a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), a audiência pública com os atores da EEI. A principal intenção do plano é pensar os avanços e desafios da política de Educação Escolar Indígena da última década. Os principais aspectos apresentados para o debate foram a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho³, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Indígena na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, Planos Estaduais e Municipais e de demais orientações normativas (BRASIL, 2019). Aqui nosso foco fica na BNCC, pois, como consta no plano, é necessário atualizar o Referencial Curricular Indígena e os currículos estaduais, conforme a BNCC. Nesse

³ Sancionada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143/2002 e Decreto nº 5.051/2004

⁴ A BNCC define, arbitrariamente, que no mínimo, 60% do tempo escolar deve ser dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos ou diversificados.

sentido, é preciso normatizar todos os currículos, arbitrariamente, para criar uma ideia de homogeneização nacional das aprendizagens. Dessa forma, a verticalidade do documento não entente ou não se importa com os contextos escolares e suas diferentes culturas, como os povos indígenas que têm uma educação pautada nas aprendizagens ligadas às suas tradições. Ela também apaga os sentidos curriculares instituídos pela Resolução N°5/12⁵, como se essa não existisse.

A ideia de um currículo nacional não é nova, nem do cenário do Brasil, pois é um sentido diante das demandas das reformas neoliberais, por exemplo, na Inglaterra no governo de Margareth Tatcher, a Dama de Ferro, nos anos de 1980 se institui um currículo nacional. Esse currículo consiste em produção de uma racionalidade sobre os professores/as e educandos/as. Resumidamente, se coloca valores das demandas industriais capitalistas e uma ideia de um passado único. Portanto, atribuímos dois valores a esse currículo, o mercado e uma perspectiva conservadora de extrema direita, como era a opção de Tatcher e o seu partido (LOPES, 2006).

Esse movimento curricular se expande entre os anos 1980 e 1990 pelo mundo. Alguns países afetados são Nova Zelândia, Estados Unidos, Austrália e Brasil, este através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Porém, entendemos uma recontextualização em cada contexto e também as disputas por espaço, criando algumas brechas para pensar a diversidade (LOPES, 2006). No entanto, muitas vezes essas fissuras aparecem em uma perspectiva moldada em um processo de caricaturar as pautas das lutas sociais, devido à globalização neoliberal, onde se manifesta em uma roupagem fixa, acrítica e de celebração das diferenças. Voltando ao sentido da educação e do neoliberalismo, compreendemos não só uma visão econômica como a imposição do capitalista sobre a massa, mas a dimensão subjetiva, mais profunda, de produção de um sujeito auto-governável. No sentido de governamentalidade, conceito que é atribuído às formas de condução da população (FOUCAULT, 1997). A escola tem um papel fundante para essa dimensão de gerenciar a população.

Podemos, nesse momento, constituir o contexto da produção da BNCC e os principais agentes da sua produção. O primeiro movimento construtivo nasce da Base Comum Nacional na Educação (BCNE), em 2013, no seminário internacional

⁵ No máximo, a base menciona Resolução N°5/2012 (como vários outros documentos para EEI). A resolução fica como algo figurativo e não é desenvolvida no corpo do documento.

Liderando Reformas Educacionais, que aconteceu nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Outros parceiros são Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outros. Podemos perceber que a BCNE, depois Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é produzida pelo contexto de influência privada, ligada a instituições relacionadas ao mercado e ao capital para impor um currículo nacional, melhor, uma normatização dos currículos, pois os criadores da base não consideram um currículo (MACEDO, 2014).

A dimensão principal desse documento ou sua premissa é a centralização nacional dos conteúdos, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação para se atingir a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, no intuito de alcançar um melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, entendemos uma captura desses conceitos pela iniciativa privada para homogeneização e economização social através da escola (OLIVEIRA, 2018).

Com a BNCC, homologada para o território nacional no ano de 2017 (Ensino Fundamenta) e no 2018 (Ensino Médio), é necessário que os currículos em todos níveis sejam regulados ou normatizados⁶ pelos seus critérios, limitando o desenvolvimento de currículos nas suas dimensões locais, porém não impedindo as traduções nos vários contextos. Surge a possibilidade de fuga dos/as docente/as e da escola. Por sua vez, as cobranças levam à implementação da BNCC através de uma força coercitiva das estancias públicas. A implementação da base acontece através de instituições que vendem pacotes onde os/as professores/as são meros aplicadores didáticos. Compreendemos a BNCC em um sentido neoliberal, entendido além da relação econômica de influência, pois a intenção da sua estruturação é produtora de subjetividade em todas as dimensões da vida social. Portanto, pode ser dito que é um documento governamentalizado (FOUCAULT, 1997), com intensão de um projeto de um indivíduo para demandas sociais, essas sendo relacionais ao modelo econômico neoliberal.

⁶ Compreendemos que os conhecimentos moldados pela sociedade moderna – não fora de uma ideia de violência civilizatória e exploração capitalista – não necessários para os povos indígenas viverem e lutarem por demandas políticas. No entanto, a base pouco se preocupou em ouvir os/as professores/as em geral, os verdadeiros produtores da BNCC são fundações, empresas privadas e Comunidades Epistêmicas. A perspectiva da Base vai ao encontro da interculturalidade funcional, pois ela afirma a diversidade cultural, porém, sem se importar com as relações desiguais de poder que constituíram as exclusões de certos grupos como os indígenas e sua cultura.

A BNCC implica, fortemente, na Educação Escolar Indígena. Primeiro que a produção da base fica distante dessa forma de educação e segundo ela tem um intencionalismo de um modelo sujeito para um futuro já pronto. Esse futuro contemplado pela BNCC é ligado aos processos econômicos, onde os indivíduos devem se adequar às estruturas do capital. No máximo as diferenças são vistas como instâncias particulares que devem ser celebradas, não implicando nas relações assimétricas de poder estruturadas. Nesse contexto, retomando a ideia do início, de uma educação para civilizar e integrar os indígenas ao Estado-Nação, agora vemos uma educação para economizar a vida onde o futuro já está dado como também o seu sujeito. A cultura e tradições podem coexistir ou não depende do seu grau de regulação que as comunidades indígenas se adequem à base. Será que as culturas e tradições indígenas podem coexistir com uma com um modelo, imposto, de educação neoliberal?

A justificativa pessoal que me leva a perguntar pelo outro, ou melhor, uma pergunta do outro, sendo indígena, vem do percurso e experiências disciplinares cursadas nos quatro anos e meio na licenciatura em pedagogia da UFPE/CAA e da interação com a Licenciatura Intercultural Indígena do mesmo campus da UFPE. Essas experiências de encontro com a temática indígena, disponibilizadas pelos professores de Currículo e Programa e Fundamentos Antropológico da Educação, possibilitaram refletir sobre os povos indígenas que vivem em Pernambuco e necessitam de uma educação diferenciada e intercultural. Assim, estudar a BNCC nos faz refletir como o Estado pensa a dimensão da EEI.

A justificativa social é que os povos indígenas lutaram por uma educação para contemplar suas demandas sociais, pois essas foram silenciadas em uma escola que tinha o intuito de colonizar. Com a promulgação da BNCC em 2017 (Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), para todo território nacional, os currículos da EEI terão que se adequar a um modelo normativo que não contempla suas demandas e lutas dentro das escolas. Dessa forma, entendemos a necessidade de uma pesquisa que possibilite refletir quais discursos dentro da BNCC implicam para a educação dos povos indígenas.

A justificativa acadêmica nos levou a pesquisar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) e nos anais dos encontros nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Justificamos esses dois lócus epistêmicos pela relevância em

trabalhos produzidos para a pesquisa em Pernambuco BDTD/UFPE e nacional Anped. Na análise utilizaremos, como descrito, a BNCC para Educação Escolar Indígena, onde o foco são trabalhos que contemplem essa temática. Na BDTD/UFPE temos várias produções sobre a BNCC e EEI, porém não encontramos nenhum trabalho com o foco fosse na análise das duas temáticas juntas. Nos anais da Anped, fizemos um levantamento de 2013 a 2019⁷, isto é, da 36ª reunião nacional até a 39ª⁸. Escolhemos dois Grupos de trabalhos; o GT 12 reúne trabalhos sobre currículo e o GT 21 reúne trabalhos sobre Educação e Relações Étnico-Raciais. Percebemos congruência com a pesquisa na BDTD/UFPE, pois não encontramos nenhum trabalho que corresponda ao descrito a BNCC para Educação Escolar Indígena⁹ muitos trabalhos sobre a BNCC no GT 12 e vários sobre EEI no GT 21. Não encontrar nenhum trabalho que discuta essa temática acarreta em um dado muito importante, isso justifica uma pesquisa sobre a influência da BNCC para a Educação Escolar Indígena.

Depois de apresentamos a temática que será tratada e justificar a relevância desta pesquisa, atribuímos como questão problema: quais as enunciações da Resolução N°5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da Educação Escolar Indígena?

Objetivo Geral:

Compreender as enunciações da Resolução N°5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da Educação Escolar Indígena

Objetivos específicos:

Analisar qual sujeito indígena a Resolução N°5/12 e a BNCC querem produzir e quais seus enunciados;

Identificar quais os discursos de educação intercultural é são regulados na

⁷ Fizemos esse recorte temporal, pois a BNCC começou a ser discutida e produzida em 2013. Podemos vê que na 38ª reunião em 2017 com a promulgação da BNCC para normatizar os currículos nacionais houve o aumento de trabalhos no GT 12 sobre ela.

⁸ 40ª reunião nacional aconteceu em 2021, mas os anais dessa não estão disponíveis até o momento.

⁹ Ahamos muito brevemente descrições nas dissertações da BDTD/UFPE e no GT 12, porém não tem nenhum foco profundo no descrito e a parecendo por alto, por isso, não resolvemos trazer os trabalhos.

Resolução N°5/12 e na BNCC;

Descrever as formações discursivas da BNCC que vão ao encontro e desencontro da Resolução N°5/12 para a Educação Escolar Indígena.

No capítulo **abordagem metodológica**, trazemos como metodológica a Análise do discurso na perspectiva de Michael Foucault. Descrevendo o que é a concepção denominada de arqueologia e seus conceitos, como enunciado, discurso e formação discursiva. A partir desses, se apresenta como acontecem as regularidades de aspectos dispersos na da produção do discurso. Também faz a ligação saber-poder na produção de subjetividades. Ao fim, descrevemos a relação da Resolução n°5/12 e da BNCC com o conceito de documento constituído por Foucault.

No capítulo **o currículo como produção discursiva**, apresentamos a concepção de currículo como uma produção discursiva, ou seja, algo que não é simples representação da realidade, mas sim produção. Nesse sentido, entendemos os diferentes discursos que entram em disputa pela representação/significação do campo da educação. Portanto, para produção de subjetividade para um modelo de sociedade. As identidades e culturas antes ditas fixas são compreendidas como produções que estão sempre em processo de desestabilização, principalmente no cenário da globalização neoliberal. Tudo isso entra dentro do contexto dos discursos curriculares. As novas demandas do neoliberalismo capitalista desejam produzir sujeitos regulados por essa racionalidade e a escola se torna o lócus de extrema importância para isso. Dessa forma, os documentos educacionais tentam se apropriar de culturas e identidades, articulando essas à estrutura capitalista, despolitizando suas demandas de luta. Por fim, apresentamos como acontecem as produções das políticas educacionais nos anos 1970, 1980 e 1990. Terminando o capítulo, apresentamos a BNCC com os vários discursos e contextos que a produziram e a normatizaram para a produção de determinado sujeito para os sentidos neoliberais.

No capítulo **educação escolar indígena no Brasil: um panorama geral**, o objetivo central é analisar o percurso histórico dos modelos de educação indígena no Brasil. A educação indígena desde o processo de colonização/invasão do Brasil pelos portugueses foi um instrumento de dominação e controle social dos diferentes grupos que habitavam o país. Dessa maneira, os sentidos educativos impostos

tiveram a função de colonizar e apagar a cultural indígena. Porém, em certo momento, os povos indígenas reivindicaram e lutaram por uma escola que tivesse o modelo centrado na cultura e identidade indígenas. Seguindo essa linha do tempo, vários modelos escolares foram criados para os povos indígenas no Brasil, ao longo dos mais de 500 anos, como o jesuíta (1549), o pombalino (1757), do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1910) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (1967). No início dos anos 1970 começa a luta dos povos originais originários unidos à igreja, universidades, ONGs e movimento indígena internacional por direitos, como terra, saúde e educação. Com a Constituição Federal de 1988, são atribuídos direitos aos povos indígenas. Um deles é o direito à escola diferenciada, pensada pelos povos indígenas. Na Carta Magna, reconheceu-se a organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Nesse sentido, se começa a pensar uma educação que afirma a cultura indígena dos diferentes grupos. Observam-se vários ganhos no campo da Educação Escolar indígena a partir dos anos 1980, 1990 e 2000.

No capítulo **entre a BNCC como um documento biopolítico e a Resolução N°5/12 na produção do sujeito indígena: contrapontos para pensar um direito de aprendizagem na pluralidade**, trazemos primeiro a perspectiva da biopolítica articulada à base. Fazendo uma análise a partir da BNCC. Existe uma forte ênfase nas aprendizagens essenciais, que devem ser efetivadas em todos/as alunos/as, descritas como 10 competências homogeneizantes ligadas à formação subjetiva, muitas vezes, com intensão de produzir capital humano para as demandas do mercado neoliberal. Nesse sentido, a BNCC vai de desencontro à Resolução N°5/12 nos sentidos dos conhecimentos pedagógicos das indígenas e políticos das escolas indígenas. A BNCC percebe os povos indígenas como somente um conteúdo, único, a ser ensinado nas escolas e também quase não se refere às práticas pedagógicas e curriculares da EEI. A base também afirma que as aprendizagens têm um sentido democrático, porém vemos uma democracia mínima na perspectiva neoliberal. Não se pode pensar em uma democrática no sentido plural, mas, sim, em um sentido universal em todos os contextos. Pensando as competências no sentido de utilidade, podemos definir um certo racismo de Estado ligado à biopolítica do fazer viver e deixar morrer, isto é, os grupos úteis adaptados ao documento podem viver, porém, aqueles, os não adaptados, são deixados a morrer, como os indígenas, que não aceitam as normativas da base, pois deixam de lado as comunidades e suas

práticas de ensino. Também é percebido a forte influência privada na produção da base, portanto, um processo de privatização da educação pública. Há estratégias de luta nesse campo de tensões entre poder-saber-sujeitos da educação em dois polos distintos, de um lado a base e do outro as comunidades e professores/as indígenas. Por fim, entendemos a tentativa de normatização em uma ideia de Estado-Nação-comum, contido na BNCC que apaga os contextos da EEI.

No capítulo **a produção dos discursos de interculturalidade entre a visão da Resolução nº5/12 e a visão da BNCC: disputas pelos sentidos da interculturalidade para a EEI**, fazemos uma análise da proposta de educação intercultural para os povos indígenas. Percebemos que a base apresenta uma tendência de interculturalidade funcional, ou seja, ela celebra a diversidade cultural, porém não toca nas relações de poder assimétricas, principalmente do capitalismo neoliberal. Os indígenas não são agentes de conhecimentos curriculares para a base, no máximo são conteúdos que são vistos como patrimônio cultural nacional, Indo na contramão da Resolução N°5/12, que afirma as visões pedagógicas e curriculares da EEI. Um dos impasses da BNCC é a normatização dos currículos escolares nacionais sobre as 10 competências. portanto, mesmo a base afirmado a pluralidade cultural dos povos indígenas, as escolas desse grupo têm que se homogeneizar dentro da lógica da base, invisibilizando a Resolução N°5/12. Dessa forma, vemos uma celebração das diferenças culturais sem tocar nas desigualdades neoliberais e lutas políticas dos povos originais, em outras palavras, é criar um encobrimento dos conflitos sociais, criando uma falsa plenitude de uma celebração dos povos originários, como somente um conteúdo folclorizado. Desse modo, os conhecimentos constituídos dentro das escolas indígenas são esquecidos.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Michel Foucault, filósofo francês, denominou que sua metodologia arqueológica não pode ser resumida como uma história, pois, sua operação metodológica é constituída em diversos campos que estruturam regras de aparecimento em um certo momento. Também não podemos ir para uma teoria homogenia de um sistema evolutivo. Nesse sentido, a arqueologia é uma teoria das descontinuidades, mostrando os limites, de um princípio como unidade, ordens e autonomias onde acontece um distanciamento de uma origem específica ou dada, segundo Foucault “[...] a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico (1987, p.14). Isso mostra os diferentes recortes históricos que possibilitaram determinados discursos, processo enunciativos, surgirem e se organizarem em certa época.

A arqueologia vai além da ideia uma descrição de modelo geral, essencialista, para entender cortes horizontais dos discursos em sua produção estrutural. Assim, o modelo estrutural ou único, criado pelos historiadores para análise, se decompõem no que se deixou escapar uma história ou discursos dentro de regras estruturais, portanto, da arqueologia dos silêncios como fala Foucault. Essa tem tenta organizar as transformações do domínio histórico colocando em dúvida os métodos e limites as temáticas que constituem a história das ideias onde “Não se trata (e ainda menos) de utilizar as categorias das totalidades culturais (sejam as visões de mundo, os tipos ideias ou o espírito singular das épocas) para impor uma história [...] (FOUCAULT, 1987, p. 18)”. Dessa forma, não se compreende uma visão homogênea ou um sujeito consciente que possa produzir um modelo de estrutura histórica total.

O processo metodológico da arqueologia pretende entender os discursos como sistemas que foram produzidos a partir de regras, ou melhor, não se importando em buscar uma representação absoluta ou uma ideologia oculta. Ela não pretende mostrar transições, mas os jogos que possibilitam o aparecimento de certos discursos em detrimento de outros. Também não entende uma obra como sentido fundador, surgindo do anonimato, pois ela pretende descrever as regras das práticas discursivas das obras “Ora, tais conjunto de regularidades não coincidem com obras individuais; mesmo que se manifestem através delas[...] (FOUCAULT, 1997, p.11)”. Dessa maneira, o sujeito criador de uma obra, e sua unidade, é

incoerente. Por fim, a arqueologia não é um processo reconstitutivo de um pensamento desejado, isto é, não pode ser repetição da formulação de uma identidade que tem uma origem, mas observação sistemática de como determinados enunciados dispersos se criam, como verdades, através de regularidades discursivas, nas palavras de Foucault: “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (2014, p.34)”.

Deixando de lado a ideia de autor, livro e obra começa aparecer o que Foucault nomeia de enunciados que são dispersos e singulares. A intenção da arqueologia é entender porque determinado enunciado aparece em detrimento a outro, não em um sentido de fundar algo, pois, entender-se que um enunciado se remete a outro ou exclui esse. Sendo o enunciado algo mais do que signos, palavras e frase (ele constitui essas), mas não se limita a aspectos gramaticais onde “Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas (FOUCAULT, 1987, p. 97). Ele não é algo escondido, que será necessário desvelar, e também não é algo aparentemente visível. Podemos caracterizar os enunciados como normas que podem articular regularidades em uma dimensão constitutiva. Assim, o enunciado pode ser a condição de aparecimento o que ordena o caos, portanto, como entendimento de algo disperso, segundo Foucault:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizado assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato de encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 1987, p. 98-99).

O enunciado, é aquilo que faz uma coisa existir, cria sentidos para os signos só existem coisas, essas sem significados, que precisam ser enunciadas para tomar forma. Neste sentido, os enunciados são constituídos como produções singulares de existência em certas condições de manifestação. No campo da Análise do Discurso tem a intenção de entender o enunciado na sua singularidade como condição de existência que encaminham para correlações ou exclusão de outros enunciados, assim, pode-se encontra porque determinado enunciado ocupado certo lugar e não

outro, para Foucault “[...] o enunciado circula serve, se esquivia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (1987, 121)”. Assim, podemos entender o enunciado como tensões ou disputas pela enunciação que afirma certos discursos, com suas regras e normas, de uma época.

Os enunciados dão o sentido as palavras e frases, dessa forma, no discurso pode ser fixado como conjuntos de enunciados que tem a base a mesma formação mesmo tendo campos diferentes. Os discursos não são só regras do domínio linguístico, mas fazem cisões históricas de determinadas épocas para sua representação. No plano discursivo se propõem a analisar as condições e regras que possibilitam funcionamento de determinados enunciados. O discurso pode ser remetido a relação produção de um “saber” para implementação de um “poder” como norma naturalizada. Assim, surgem as regularidades diante das múltiplas dispersões constituindo a ordem do discurso: possibilita produção de uma organização de regras “reais” através de saberes, estratégias e práticas, no entendimento de Foucault:

Dessa vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer as certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2014, p.34-35).

O discurso possibilita um conjunto de regras que devem ser seguidas e também quem pode ter acesso ao poder que elas têm. Dessa maneira, temos um regime de poder produtivo que inclui e exclui certos enunciados das formações discursivas, na descrição de Foucault:

Chamamos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for caso) na história; e constituindo de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 1987, p.135).

As condições de um discurso só podem estar na organização dos seus enunciados que estão ligados a formação discursiva, como um local, e também a regras de aparecimento de enunciados como condições de existência para a produção do discurso. Os estudos da arqueologia não só se remetem aos discursos

e sua formação enunciativa essa metodologia compreende as relações entre as formações discursivas e as dimensões não-discursivas como instituições, aspectos políticos, práticas e economia. Para isso, assinalamos os processos políticos e econômicos produziram uma consciência diante dos seres humanos e das ciências se ligando a interesses, valores, maneira de perceber as coisas e racionalidade os discursos e suas regras como práticas sociais articulam “[...] a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1987, p.139)”. Nesse sentido, as lutas e disputas políticas entre diferentes indivíduos e grupos, que não tem rosto, é pela enunciação ou significação dos próprios discursos e suas formações discursivas, um saber poder na produção do conhecimento, com afirma Foucault:

É, ao contrário, porque lutaram entre si, porque se confrontaram. É porque esses impulsos se combateram, porque tentaram, como diz Nietzsche, prejudicar uns aos outros, é porque estão em estado de guerra, em uma estabilização momentânea desse estado de guerra, que eles chegam a uma espécie de estado, de corte onde finalmente o conhecimento vai aparecer como “a centelha entre duas espadas” (FOUCAULT, 2005, p. 22).

As lutas no campo social são por essa centelha que é em si a condição de enunciar e os discursos que afirmam efeitos de verdade ou uma episteme de uma época, portanto, regras dentro de uma formação discursiva. Assim, não podemos assumir a produção discursiva fora de um controle, seleção, organização e redistribuição sendo esses processos têm a função de criar conjuntos de poderes para dominar os acontecimentos descontínuos, isto é, não podemos dizer tudo em qualquer circunstância, pois, as regularidades que formam a ordem do discurso são intrínsecas de formas de poder. O saber – poder é constitutivo do discurso em um sentido produtivo e representativo de sujeitos, na atribuição de Foucault:

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência. e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjugue e toma sujeito (FOUCAULT, 2014, p.235).

Entendemos as formas de classificação de um indivíduo dentro de regras, onde o poder admite alguns como sujeitos, portanto, é necessário produzir relações discursivas que fixam identidades para internalizar certas normas subjetivas do que seriam os sujeitos para uma sociedade. Assim, começa a se pensar como o saber

ligado ao poder produz certo sujeito para certa época, nesse sentido, quais seriam as condições enunciativas e regularidades que faz surgir algo chamado de sujeito.

Em uma frase proferida no livro *A Vontade de Saber* volume I da *História da Sexualidade* Foucault afirma “O poder vem de baixo (2005, p. 90).” Essa frase mal interpretada, pelos desavisados, coloca um ponto nodal na teoria do poder do autor onde o poder é disperso na realidade social onde existem disputas por ele tanto em sua produção quanto regras. Esse poder emana da produção nas famílias, grupos e instituições podemos compreender, essas multiplicidades, como lócus de produção de um saber sobre o sujeito, e sua subjetividade, e esse necessita de se adaptar as condições de existência para lutar pelo poder na formação discursiva, dessa maneira, “[...] o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2020, p.31)”.

O campo do conhecimento não é lugar neutro, porém, de várias lutas, que são silenciosas, que emanam de vários lugares. Isso tira a condição de pertencimento do poder a alguém colocando-o no lugar das estratégias, como um plano de relações, convertidas em uma batalha, perpetua, pela dimensão do saber que perpassa os tecidos sociais e seus sujeitos, segundo Foucault “– O conhecimento é uma “invenção, por trás da qual há outra coisa distinta: jogo de instintos, de impulsos, de desejo, de medo, de vontade de apropriação. É nessa cena de luta que o conhecimento vem a se aprofundar (1997, p.14)”. Os conhecimentos como produções daquela relação saber-poder articulam esses enunciados dispersos que criam discursos através de regularidades a se compreender em certo momento e local sendo distinto de outros.

Depois de apresentar nossa concepção metodológica, a acima, que vai de consonância com o objetivo geral e os específicos propostos nesse trabalho. Apresentamos como documento a ser analisado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu discurso regulador da Educação Escolar Indígena. Como se trata de um documento normativo entendemos a necessidade de uma Análise Documental, porém, não nos distanciamos da perspectiva arqueológica de Michel Foucault que compreende o documento não como um instrumento de fixação de uma história ou memória em si mesma da sociedade. Dessa forma, esse documento é um status que é produzido sobre um conjunto de regras, onde possibilita o aparecimento e desaparecimento de enunciados dentro de algo que foi dito como monumento. Assim,

é necessário fazer uma análise dos discursos seguindo a produção dessas regras não uma essência de origem transcendente, na descrição de Foucault:

[...] posição acerca do documento: ela considera como tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 1987, p.7).

Trabalhar sobre um documento não é encontrar um sentido de verdade ou falsidade nele é organizar o próprio tecido do documento unidades, conjuntos, séries e relações como uma memória coletiva, ou seja, podemos dizer que o sentido vai ao encontro dos discursos existentes que puderam em certo momento se tornarem dominantes. Nesse sentido, a Resolução nº5/12 e a BNCC vão se tornar discursos dominantes em disputa pela enunciação (condição de existência) no cenário educacional brasileiro. A abordagem arqueológica direcionada a um documento é a compreensão de regras, de suas práticas, das suas condições e funcionamento indo no sentido de uma forma de existência para seu aparecimento como saber-poder na produção de um sujeito. Os enunciados da resolução e da base entram em lutas por significação (que constitui a dimensão material) da EEI, ou seja, um saber que tenta se tornar naturalizado como uma única verdade – os campos discursivos, principalmente do currículo, não são locais pacíficos.

3 CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DISCURSIVA

3.1 O CAMPO DISCURSIVO DO CURRÍCULO

A palavra currículo ou o conceito de currículo pode ser interpretado no seu sentido polissêmico, aberto às várias dinâmicas discursivas de uma época e também hibridismos. Assim, o currículo sempre está aberto à multiplicidade de significados e deslocamentos. O currículo na perspectiva discursiva não quer representar o verdadeiro significado do que é uma realidade, mas organizar os enunciados dispersos em uma ordem discursiva, isso é, feito pelos diferentes autores e teorias que produzem o que é um currículo (SILVA, 2015)

Entendemos o currículo em um sentido de produção discursiva, portanto, algo produzido em determinado contexto, não uma representação da realidade em si. Tentamos aqui exorcizar qualquer perspectiva metafísica do que seria um currículo, isto é, a dimensão anterior à linguagem ou à própria teoria curricular. Dessa forma, existe uma subjetividade produtiva ou de significação, que atua tanto na produção dos documentos curriculares quanto nas suas traduções em contextos escolares, como se refere Corazza: “Que sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo ‘escola’, ‘aluno/a’, ‘professor/a’, ‘pedagogia’, e inclusive ‘currículo’” (2001, p. 10). Essa dimensão do discurso está vinculada aos próprios sentidos e contextos que não atingem uma verdade, mas produzem regimes de verdade ou efeitos de verdades vindos das subjetividades.

É impossível chegar a uma verdade absoluta sobre o que seria um bom currículo ou uma boa proposta curricular, pois são discursos sempre em produção e disputas pela hegemonia do campo. Por exemplo, o mercado que quer manter a legitimidade de um pequeno grupo e produzir sujeitos para a sociedade de mercado ou movimentos sociais que não aceitam as desigualdades econômicas e modelos preconceituosos de certas narrativas. Nesse sentido, os significados constituídos pelos grupos se dispersam e constituem formas de disputas no campo curricular, segundo Silva:

Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 2010, p. 21).

Os significados que produzimos em relação ao mundo social possibilitam nossa forma de ser no mundo e estar em conjunto. É uma problemática a imposição de nossos significados para os outros indivíduos, pois existem distinções socioculturais. Dessa forma, a partir dessas diferenças sociais aparecem tensionamentos entre os grupos que não se deixam hegemonizar por um único significado.

Enunciaremos adiante algumas teorias curriculares definidas por Silva (2010 e 2015). A perspectiva tradicional humanista defende certa fixação ou conservação de uma cultura, onde o conhecimento é informação. A educação e a escola devem reproduzir essas informações para manter as funções sociais e culturais. A teoria tecnicista vai ao encontro da visão tradicional, mas tem um foco na dimensão instrumental, utilitarista e econômica da educação. Nos aspectos da perspectiva crítica, neomarxista, sua visão de análise da educação e da escola concebe a reprodução hierarquizada das estruturas socioculturais e de classe, formas hegemônicas da sociedade capitalista, onde currículo reproduz os códigos para manter a estrutura social desigual. A última seria a perspectiva pós-estruturalista ou pós-crítica, que traz e reformula os aspectos da teoria crítica, sendo o currículo visto como uma prática cultural e de significação. Assim, as duas primeiras seriam formas de produção de subjetividades e a segunda, se contrapondo às anteriores, faria a crítica à estrutura dessa subjetividade. A teoria pós-estruturalista vai além, colocando em dúvida uma estrutura *a priori*, ou seja, a educação, a escola e o currículo seriam produções de uma cultura e processos de significação não naturais, mas naturalizados socialmente em determinado momento. Por fim, como sugerem Lopes e Macedo (2006, 2011), as teorias curriculares não são fechadas em si mesmos, pois elas se misturam criando algo novo em certo momento e contexto, sendo, portanto, híbridas.

Na discussão acima, procuramos descentralizar e profanar a ideia de um currículo como algo transcendente aos agentes, considerando que esse algo seria produzido discursivamente dentro de um contexto de disputas por determinado modelo de sociedade. Assim, as teorias do currículo definem os conhecimentos, que são importantes. Isso também define quais seriam as pessoas ideais para se produzir para uma sociedade na visão de Lopes e Macedo:

[...] as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Ainda assim, frequentemente estão relacionadas às

perguntas: qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído? (LOPES; MACEDO, 2011, p.70).

Entendemos o currículo como relações sociais a se produzir no sentido de conceber determinados significados a certos conhecimentos como válidos. Dessa maneira, esse jogo de produzir significados vem em conjunto com relações de poder, validando determinado modelo de conhecimento e de sociedade em detrimento de outros. Na concepção de Silva,

Da perspectiva de uma poética do currículo, ele não é visto como pura expressão ou registro de uma realidade ou significado preexistente: é a criação linguística, discursiva, de uma realidade própria. Uma poética do currículo como representação chama a atenção para a medida na qual conhecimento é dependente de códigos, de convenções: recursos retóricos. Esses recursos retóricos estruturam a representação que constitui o currículo. Sua eficácia emotiva, seu efeito de realidade, não podem ser desvinculados dos elementos estéticos que, precisamente, fazem com que ele seja, antes de tudo, representação (SILVA, 2010, p. 66).

A realidade descrita nos currículos é criação do próprio discurso não sendo anterior a esse, é uma forma de representação do que seria o real. Essa realidade apresentada por um currículo tem sua ordenação feita através de práticas linguísticas que são produtivas. “Parece que ele nem quer saber que sua linguagem não apenas “representa” o mundo das coisas, mas também fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas” (CORAZZA, 2001, p.12). O currículo como produção da linguagem, discurso, organiza os enunciados para efetivarem produção de uma realidade e dimensões de aparecer ou não aparecer de alguns aspectos. Por exemplo, o descobrimento do continente americano é uma produção e também a generalização de um sujeito denominado índio, na verdade existiam diversos grupos com diferentes culturas no que foi chamado de continente americano. Nesse sentido, um discurso aparece como episteme de uma época em detrimento a outros. Isso não é diferente com o currículo, já “Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos” (CORAZZA, 2001, p.10). Podemos atribuir a essa discussão a tríade desenvolvida por Foucault poder-saber-verdade: o poder que é normatizador de certos discursos, saber para produzir certo conhecimento como discurso e a verdade que é a naturalização desse saber-poder nas relações sociais em determinada época. Dessa forma, existe uma ordem de

estruturação para um discurso se afirmar como hegemônico. Isso não é diferente nas teorias curriculares.

O contexto e os agentes sociais, com suas demandas, disputam o campo da produção curricular. Dessa maneira, uma visão estadocêntrica, onde as políticas são feitas nos âmbitos dos governos, não cabe, pois as políticas são interpretadas e produzidas em várias realidades e nos contextos de suas disputas. Assim, o conhecimento não é um dado pronto, mas algo produzido em múltiplos contextos e relações de poder, comprometido com a construção de subjetividades para determinada sociedade. Segundo Silva:

Ao conceber um currículo, queremos que “alguém” passe a respeitar as leis do trânsito, modifique sua atitude em relação à prevenção de acidentes, torne-se uma cidadã exemplar, transforme-se em uma trabalhadora produtiva. Da mesma forma, há uma série de pressupostos sobre a “matéria” sobre a qual essas transformações se darão: processos mais ou menos conscientes; “matéria” mais ou menos plástica; participação mais ou menos ativa; efeitos de menor ou maior duração. Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: quem nós queremos que eles e elas se tornem?; “o que eles e elas são?” (SILVA, 2002, p.37-38).

O conhecimento que está nos currículos é uma prática de produção de sujeitos para demandas sociais, ou seja, uma prática disciplinar para moldar indivíduos e grupos. Porém quem foge à norma vai ser integrado ou invisibilizado. Portanto, a dimensão do conhecimento é algo que transforma na dimensão de construir pessoas para uma sociedade. No entanto, compreendemos o currículo como discurso que apropria uma visão e organiza enunciados para representar a realidade. Percebemos como essa discursividade é arbitrária, pois consiste na vontade de determinado grupo que detém certos dispositivos de poder sobre a educação.

É necessário também pensar o campo curricular como um lugar de tentativa de homogeneização das subjetividades e imposição de um regime de verdade. Porém, como um lugar de produção de discursos, é também um espaço de tensões e disputas para surgirem multiplicidades outras. Portanto, novos conhecimentos surgem diante dos contextos e das práticas sociais que vão além dos documentos e os recontextualizam criando um hibridismo. Nesse sentido, entendemos o currículo como produção cultural de significados, isto é, não há possibilidades para identidades fixas, mas produção dessas como diferença, hibridismo, nomadismo e cruzamento de fronteira (SILVA, 2000). Seria um espaço produtivo e em disputa

dentro do campo e das suas demandas, surgindo de diferentes pontos e se proliferando diante de uma tentativa de uma visão única de conhecimento a se ensinar. Nas palavras de Lopes e Macedo, sempre

[...] relaciona-se com fato de pressupor que existe sempre a escolha de único projeto para o currículo, projeto este que está relacionado a apenas uma categoria de saberes. É desconsiderado que as multiplicidades finalidades associadas a diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando o espaço e a possibilidade de significação no currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Todo projeto ou modelo de currículo que tem a pretensão de ser normativo é sempre falido, pois sempre a dimensionalidade da produção dos significados culturais é aberta às disputas e negociações. Dessa maneira, a homogeneização é uma tentativa frustrada dentro do âmbito da educação, pois busca fechar o fluxo cultural e impor identidades que vão na contramão das diferenças ou currículos diferenciados. A cultura é algo vivo que destrói as normativas curriculares, pelo próprio movimento de significação e reflexão, sendo algo que produz uma identificação cultural individual e compartilhada no coletivo. É só pensar em comunidades campesinas, indígenas e quilombolas que reivindicam uma educação diferenciada com base na produção de seus significados culturais.

Qual seria o sentido de normatização dentro das teorias curriculares e sua afirmação nas políticas curriculares? Desde John Franklin Bobbitt e Ralh Tyler, os currículos têm a intenção de produzir subjetividades úteis, como dito anteriormente, para determinado modelo de sociedade enquanto formas de conduzir a população. Nesse contexto, existe um ideal de desenvolver demandas econômicas e preparação para vida em sociedade, onde o currículo conduziria a população com o objetivo de criar condições para fortalecer e manter valores sociais preestabelecidos, em um sentido de controle dos indivíduos para a harmonia do Estado nacional, como coloca Macedo e Ranniery:

Partimos da ideia de que as políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações. [...] o social é antagônico ou ontologicamente político, as políticas como manifestação ôntica atuam no sentido de tornar hegemônicas certas posições particulares. Elas oferecem fronteiras que delimitam quem tem direito a ser reconhecido, produzindo efeitos, dentre eles identificações subjetivas, ou endereçamentos (MACEDO E RANNIERY, 2018, p. 743).

As políticas ou políticas curriculares têm o sentido de gerenciar o social, na dimensão de conflitos, possibilitando uma posição discursiva se tornar hegemônica, isto é, de poder existir e definir qual seria a forma correta de existir para ser mais

eficaz para o Estado neoliberal. Assim, o currículo pode ser compreendido como um projeto normativo, porém um normativo que captura diferentes discursos e os reestrutura ou hibridiza dentro do sentido de homogeneização, como nos diz Macedo e Ranniery:

Os usos que vimos fazendo, ao longo de diferentes projetos [...] têm nos permitido rastrear como, no contexto mais global das políticas, ideias e práticas que pareciam completamente irreconciliáveis podem eventualmente se entrelaçar e se insinuar como norma (MACEDO E RANNIERY, 2018, p. 743).

O que queremos deixar claro são os conhecimentos e ideias da dimensão social, que é plural, e que são aprendidos por políticas curriculares, tendo o seu significado desestabilizado para virar outra coisa. Nesse sentido, a produção subjetiva vai ao encontro do Estado neoliberal para conduzir a população aos seus interesses socioeconômicos.

3.2 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE

O discurso como estruturação de uma realidade social anterior ou essencialista de um sujeito moderno, universal, a se chegar, caíram por terra com novos fluxos e processos culturais. O discurso de uma identidade ou cultura fixa some nos novos horizontes, onde as metanarrativas dão lugar aos processos de produção, tanto da cultura quanto da identidade. Segundo Bhabha “É nesse momento de “incerteza” intelectual e psíquica que a representação já não pode garantir a autoridade da cultura, e a cultura já não pode garantir que seu sujeito “humano” sejam signos de humanidade. (2013, p. 224). As teorias iluministas ou humanistas criadas na Europa para representar o mundo como uma forma de significação total estão a se desestabilizar nos cenários culturais. Nas palavras de Bhabha:

[...] na questão da assimilação transparente de significados transculturais em um signo unitário de cultura “humana”. No intervalo da cultura, no ponto de sua articulação da identidade ou da perceptibilidade, vem a questão da significação. Esta não é apenas uma questão de linguagem; é questão da representação da diferença pela cultura – modo, palavras, rituais, hábitos, tempo – inscrita sem um sujeito transcendente que sabe, fora de uma memória social mimética, através do cerne – ô -bum – do não senso (BHABHA, 2013, p. 206).

Os processos de assimilação cultural, no sentido unificado de um sujeito, somem como os processos de significação. Portanto, os vários aspectos da cultura

são abertos na dimensão da diferença. Não podemos falar de uma figura estática ou identidade naturalizada, sendo melhor falar de um fluxo de fronteiras que criam processos de significações sempre em dinamismo social de grupos e agentes diante de novas dimensões socioculturais.

Consideramos o sentido de agência¹⁰ dentro dos espaços culturais, entendendo as suas estruturas de negociações, dito como um entre-tempo de incertezas onde o fechamento das culturas e identidades é sempre parcial (BHABHA, 2013). Isso é bem visto nos processos de colonização e globalização neoliberal, se pensava o fim das culturas locais em nome de uma cultura universal estipulando um único tempo e um único sujeito, porém as fronteiras culturais não somem elas criam tensões e deslocamentos na temporalidade, como coloca Bhabha “A temporalidade não sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço cultural – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (2013, p.344). Não existe uma cultura ou temporalidade totalizante sobre as realidades nacionais, mas espaços outros que produzem deslocamentos, os aspectos antes ditos disjuntivos se tornam ambivalentes e criam formas de lutas através do hibridismo ou formas mestiças, como nos diz Grosfoguel:

[...] o híbrido e mestiço representam estratégias políticas, culturais e sociais dos sujeitos subalternos que, desde posições de poder subordinadas, quer dizer, a partir de uma verticalidade nas relações interculturais, inserem epistemologias, cosmologias e estratégias políticas alternativas ao eurocentrismo como resistência às relações de poder existentes (GROSFOGUEL, 2012, p.341).

É necessário criar formas de combate político que surgem daqueles que foram subalternizados, a partir das suas culturas se criam táticas interculturais de resistências. Assim, surgem práticas culturais e epistemologias que ficaram às margens da modernidade eurocêntrica, homogeneizante, como formas de resistência e (re)existência dos subalternos para entrarem no campo das lutas políticas. Isso pode ser definido através do pensamento de fronteiras, que não é uma negação da modernidade, no sentido de um pensamento único fundamentalista de certos autores, mas pensar epistemologias de fronteira como potências para

¹⁰ O conceito de agência em um sentido pós-estruturalista, ou derivado dessa corrente teórica, consiste primeiramente em uma crítica à fixação de uma identidade essencial para entender a sociedade e grupos não só como organizações coesas, mas como processos e produções de vários agentes em um coletivo. Dessa forma, a várias multiplicidades em algo, aparentemente homogêneo. Logo, o coletivo e o individual são algo em processo de relação – agência é capacidade de interação de vários significados dispersos na sociedade.

redefinir o pensamento emancipatório da modernidade, de outro lugar mais ao sul, sendo uma forma de se usar da diferença colonial para criar práticas decoloniais (GROSFOGUEL, 2008). A educação, o currículo e o cotidiano escolar não fogem dos espaços das fronteiras, pois não deixamos nossas subjetividades em casa e nem as instituições de ensino não nos afetam. Estamos nesse espaço-tempo de fronteira, como diz Macedo (2006), ou nem um e nem outro, mas o novo como política, como argumenta Bhabha (2013). Assim, tanto a escola como quanto seu currículo são híbridos culturais, que possibilitam criar além do binarismo. Disso surge um terceiro espaço, como luta contra a modernidade eurocêntrica através de traduções culturais. As fronteiras não são fixas, mas fluidas entre as culturas, criando tensionamentos nas zonas de poder enquanto espaço outro, não disjuntivo. Nas palavras de Bhabha:

A intervenção do terceiro espaço da enunciação, que torna a estrutura significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como código integrado, aberto a expansão (BHABHA, 2013, p. 74).

A dimensão não está pronta, mas é um processo de enunciação de vários significados culturais não fixos. Essas significações se misturam e sempre criam em um fluxo de diferenças sempre aberto. Nesse sentido, os processos de domínio podem ser interpelados pelas culturas subalternizadas, criando traduções e significações. Isso não é distinto dos espaços escolares que reformulam suas práticas curriculares. Essas, antes normatizadas pelos documentos governamentais, se abrem à enunciação como disputas e negociações. Entendemos os aspectos culturais como particularidades em disputa, onde, em certo momento e contexto, favorável, uma cultura particular se afirma como universal em detrimento de outras. Podemos pensar no colonialismo e eurocentrismo que tentaram se afirmar como um modelo universal de cultura e identidade, apagando outras culturas e identidades locais. Assim, é necessário reinventar o universal através de identidades e culturas particulares que ficaram à margem dos processos de domínio da modernidade eurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2019).

Há várias tentativas de descrever o que é uma identidade em vários momentos históricos, como a identidade iluminista masculina: nessa o indivíduo é centrado, unificado e dotado de uma razão que se desenvolvia através das capacidades do Eu como essência humana. Assim, vemos a fixação de ser

consciente em si mesmo, do seu lugar pode pensar e representar o mundo como fez “Descartes puso al “yo” donde antes estaba Dios como fundamento del conocimiento. Todos los atributos del Dios cristiano quedaron localizados ahora en el “sujeto”, el “yo”. (GROSFOGUEL, 2007, p.63). Já identidade pensada pela sociologia está ligada às relações de interação entre sujeitos e sociedade, no processo de interação eu e a cultura. O currículo ou a produção curricular não ficam à margem. Na sua genealogia o currículo tinha a essência para se chegar a um sujeito, como coloca Silva:

[...] currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (SILVA, 1996, p.165)

Um certo essencialismo percorre as teorias curriculares, onde certos conteúdos podem fazer emergir o verdadeiro sujeito humano. Nesse sentido, entendemos que essa essência imposta não é anterior a seu surgimento discursivo, cultural e identidade, mas sim relação social ligada a uma construção particular que pretende produzir determinada identidade para uma demanda social. Não podemos falar mais de uma cultura ou identidade fixas, mas suas produções ou disputas em um campo discursivo, intrínseco de relações de poder-saber. Na perspectiva de Moreira e Macedo:

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.12)

Não existe um centro totalmente imune aos processos culturais, nem esses são fixos em suas próprias dimensões, pois há conflitos e lutas pelas significações, muitas vezes que se hibridizam, no processo de produção de identidades. Assim, as identidades na visão da pós-modernidade concebem a fixação como algo parcial, e não como uma totalidade, estando mais para movimentos, ou melhor, para identificações. Segundo Hall:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida

historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidade diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando me diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2019, p. 11-12).

No cenário contemporâneo, o sujeito é descentrado pelos fluxos culturais e sociais que criam demandas a partir das estruturas históricas. Percebemos não uma identidade unificada, mas o movimento de várias identificações criando desterritorializações de um possível sujeito ou indivíduo. Se contrapondo à essa ideia de Hall, as políticas curriculares definem uma certa identidade homogeneizada, que deve ser produzida na escola, que deve estar nos livros didáticos, deve estar ligada as metodologias de ensino e também fazendo parte das práticas dos professores. Essa é uma visão centrada no paradigma estadocêntrico, onde currículo é concebido de cima para baixo e centrado na visão do Estado uninacional (LOPES; MACEDO, 2011). Dessa forma, se concebe normatização ou homogeneização para determinada identidade social, muitas vezes ligada ao neoliberalismo. A partir dessa visão não existem contextos locais, só do Estado-Nação, como universal, sendo necessário, porém, pensar uma visão através de um olhar fantasmático, que cria um imaginário de um particular como universal (ZIZEK, 1998). Assim, o paradigma estadocêntrico é limitante e expressa relações de poder sobre o currículo. Portanto, é necessário pensar um currículo como um espaço onde há negociações e fluxos de diferença. Segundo Macedo:

O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. Desenvolvo o sentido que dou à ideia de negociação tendo por base a literatura pós-colonial, entendendo-a como, de alguma forma, relacionada às noções de diálogo analítico (MACEDO, 2006, p. 105).

Na visão da autora, o currículo não pode ser visto simplesmente como algo verticalizado, imposto ao social ou aos grupos sociais, pois existem as diferenças que não podem ser fechadas a uma identidade nacional. Também as identidades sociais não podem ficar imunes ao Estado. Dessa maneira, precisamos pensar o conceito de híbrido como uma resistência, remetendo a Bhabha:

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momento de transformação cultural que emergem em momentos de transformação histórica. O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilegio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão na minoria (BHABHA, 2013, p. 20-21).

Como é descrito pelo autor, é necessário processos articulatórios dentro das minorias em relação às forças que detêm o poder, criando negociações, ou seja, recriar uma nova cultura como uma resistência daqueles apagados pelo poder centrado em homogeneizar. Nesse momento, entendemos a cultura não como uma essência, mas como produção “[...] não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 211). Nessa citação as autoras se remetem ao livro *O local da cultura* de Homi Bhabha. Trazendo essa visão conceitual para o campo do currículo, principalmente nas políticas curriculares, entendemos certos processos de produção que estão em negociação, como refere-se Lopes:

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras. As ambivalências nas políticas, entretanto, também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como “alternativos” e “críticos” (LOPES, 2005, p. 60).

Não podemos pensar as políticas curriculares no sentido da centralidade de imagens que serão dadas e reproduzidas. Esses textos não possuem uma fixação, mas um novo espaço desses contextos e agentes no cotidiano das escolas, isto é, reinterpretações e múltiplos significados em movimento. Dessa forma, também vemos a relação de fronteiras culturais, que são deslocadas da sua essência, em uma mistura, ou melhor, em entre-lugares. Segundo Bhabha:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

O foco de Bhabha é desconstruir as origens das fixações das identidades culturais – enquanto uma falsa essência – para pensar em um sentido de interação entre culturas, ou seja, como novas articulações no cenário sociopolítico. Todo fundamento que tenta homogeneizar o currículo torna-se contraditório. Qualquer identidade que vem como essência para representar algo ou alguém é desestruturada pela fragmentação e complexidade, como descreve Frangella:

Assim, não se trata de mimese, substituição de imagens prontas, sacadas de um acervopré-fabricado, mas mosaicos formados no cruzamento; tensão e negociação. A partir disso, discute a questão inferindo que a identidade é construída num processo de alteridade, processo relacional na interpelação do Outro, não como uma anterioridade a ser reencenada, mas uma atividade de articulação trazendo a subjetividade a uma prática enunciativa (FRANGELLA, 2013, p.579).

A identidades não podem ser locais intocáveis, pois sempre estão relacionadas a outras dentro de encontros com tensões, negociações e disputas. Isso tira o lugar de fixação para o sentido de produção. O sujeito, antes como uma essência ou universal, dá lugar a um sujeito que é inconcluso, que é interpelado dentro das estruturas culturais das sociedades. Assim, as identidades estão em constante rearticulação, como coloca Hall:

[...] variedade diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial a estrutura da identidade permanece aberta (HALL, 2019, p.14).

Não se recorre a uma identidade plena dentro do espaço social, mas a formas que se articulam e desarticulam no processo de identificação. Dessa maneira, vemos lutas e negociações no campo social como “antagonismos que recorre el conjunto del cuerpo social. Resulta inútil por tanto entender el poder como reducido a los grupos que controlan los aparatos del Estado, a las comisiones de expenos que toman las decisiones económicas, etc. (CASTRO-GÓMEZ, 2017, p.303). Compreendemos o processo de agência social como lutas que se deslocam de vários pontos do tecido sociocultural, não só o Estado-Nação ou organizações multilaterais. Assim, vemos formas de educação diferenciadas, currículos outros, que trabalham com a visão de comunidades indígenas, campesinas e quilombolas, antes excluídas dos discursos pedagógicos estadocênticos. Em uma dimensão discursiva, entendemos as identidades e culturas dentro do currículo como lugar antagônico de lutas pelo direito de discursividade, para produzir esse documento e suas práticas. Portanto, negatividade social sempre entra em disputa e pode subverter uma certa identidade e cultura dominante. Dessa maneira, não há uma identidade que exista por si mesma como livre de uma rede de relações estruturais, não fixas, que são relações diferenciais projetadas dentro de encontros culturais. Nas palavras de Castro-Gómez:

Este modelo agonístico del poder apunta hacia la tesis de que ninguna formación social jamás podrá llegar a encerrarse en sí misma. El agonismo de las fuerzas engendra siempre nuevas y variadas configuraciones de poderes y contrapoderes, de modo que resulta imposible que una comunidad cualquiera pueda “completarse” y adquirir una identidad esencial. Siempre será una comunidad incompleta, pero no porque ontológicamente le falte algo, sino porque la dinámica de las fuerzas genera siempre nuevos pliegues y nuevas combinatorias diferentes de sus elementos (CASTRO-GÓMEZ, 2019, p. 65).

O autor percebe a dimensão agonística¹¹ (conflitos e negociações) como formas constitutivas do social, não sendo uma essência metafísica. Portanto, é um espaço de identidades e culturas sempre em disputas, onde acontece a abertura das comunidades para novas formas de tradução diante das demandas, forças, resistências e agências. As identidades, então, podem ser pensadas como cristalizações sempre parciais ou em uma plenitude ausente de sentidos e significados fixos, pois esses decorrem das próprias reestruturações das identidades e culturas.

A identidade não pode ser entendida através de algo inato ao indivíduo ou coletivo, ela é algo produzido – em uma trama cultural –, constituído de vários pontos como cadeias relacionais, intersubjetivas, de forças históricas (QUIJANO, 1992). As formas de relações históricas constituem a dimensão social e seus aspectos de continuidade e mudança. Portanto, os nuances sócio-históricas (em constantes modificações) articulam as sociedades e seus grupos. Nesse sentido, a produção da identidade na América Latina é formada pelos tensionamentos através de lutas/guerras coloniais, como afirma Quijano:

A questão da identidade foi estabelecida na América Latina desde a violenta destruição das sociedades/culturas aborígenes pelos invasores europeus. Sobre os escombros daquelas sociedades e sobre a população sobrevivente, os conquistadores impuseram sua dominação colonial, e foi dessa matriz que emergiu uma nova sociedade colonial, a qual logo obteve sua independência política, sem que isso implicasse semelhante descolonização das relações de poder dessa sociedade (QUIJANO, 1992, p. 74).

Percebemos que com o processo de violência da colonização europeia sobre os vários povos indígenas formou-se uma sociedade. Porém essa, mesmo sobre uma ideia de independência republicana, encobriu um processo de dominação

¹¹ Agonística (agōnistikós) é entendida como processo de lutas/conflitos que produzem discursos sociais. Porém esses são sempre parciais. Portanto, a uma realidade sempre em constante mudança. Nesse sentido, a sociedade não pode ser entendida fora dessas lutas discursivas, sempre em constante reativação. logo que um discurso entra em disputa pelo campo social torna-se um processo em movimento contínuo (ganhos e percas) (CASTRO-GÓMEZ, 2019).

colonial, a partir do apagamento e extermínio de identidades indesejáveis. Os povos originários foram classificados dentro de uma cadeia de inferioridade racial e também de inferioridade cultural, logo, legitimando os processos invasão de territórios, apagamento cultural e controle das sociedades pelos europeus. Assim, os povos indígenas foram vistos como

[...] o mais característico resultado do intento; todavia, ainda que inominado, não o é menos o dos descendentes dos africanos. Para resolver tais problemas, as etnias/classes dominantes desenvolveram diversas políticas e argumentos, desde o extermínio cultural (pela educação e aculturação forçada, como no Peru, por exemplo), até o extermínio físico dos povos aborígenes (Argentina, Chile) (QUIJANO, 1992, p. 75).

Entendemos, assim, os processos de identidade constituídas pela dominação colonial para os povos indígenas através de relações de forças/políticas que tentaram (de diversas formas) apagar os grupos indígenas da América. Todavia, as identidades são mais amplas e flexíveis. Como nos diz Quijano:

A identidade, em consequência disso, só pode ser estabelecida hoje como modo e momento mutáveis, de cristalização das relações produzidas, reproduzidas e modificadas no processo de mundialização e globalização [...] (QUIJANO, 1992, p. 79).

As identidades indígenas em um sentido mais amplo resistiram a violência colonial, se articulando a partir de novos sentidos na contemporaneidade. Pensando o currículo para os povos indígenas, vemos um lugar de disputas sociais entre demandas indígenas e do modelo Estadocêntrico – em um sentido normatizador de identidades e culturas, porém não só apagamento dessas.

O currículo tem um sentido nacional, pois ele quer produzir determinada identidade, em consonância com uma ideia de Estado-Nacional, sendo isso uma produção discursiva que se organiza em um contexto de tentativa de fixação de enunciados. Neste sentido, articulam-se símbolos e representações que afirmam sentidos compartilhados por indivíduos, possibilitando processos de identificações. Isso cria as identidades. Essa ideia de identidade ligada à nação constituída pelas histórias, culturas e memórias do passado, que se ligam ao presente querem produzir um imaginário coletivo, no entanto, esse é articulado dentro de uma cadeia discursiva de enunciados dispersos que criam significações para afirmação identidade e cultura nacional unificada, como descreve Hall:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por

profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2019, p.36).

É necessário pensar a ideia de unificação cultural como discursividade, onde se tem a tentativa de controlar os fluxos de diferença cultural como uma identidade plena. Porém isso deriva das formas de poder de que tentam unificar e fechar os processos produtivos de determinado grupo. Nesse sentido, reivindicando um discurso único de nação. Esse poder que tenta criar a unidade nacional pode ser articulado no pensamento curricular através de um normativo ou um falso consenso, que pretende coisificar o currículo, como um *a priori* da identidade e cultura única e impossibilitando formas de lutas políticas no campo do social (FRANGELLA, 2020). Portanto, o currículo fica restrito à ideia de um único discurso para representar o todo, tentando fechar o fluxo das diferenças culturais em um normativo, muitos como um fundante da nação, na definição de Bhabha:

De *muitos, um*: em nenhum outro lugar essa máxima fundadora da sociedade política da nação moderna – sua expressão especial de um povo unitário – encontrou uma *imagem* mais intrigante de si mesma do que nas linguagens diversas da crítica literária, que buscam retratar a enorme força da ideia da nação nas exposições de sua vida cotidiana, nos detalhes reveladores que emergem como metáforas da vida nacional (BHABHA, 2019, p. 232).

A fundação dos Estados-Nação modernos acontece como um modelo homogeneizante uninacional, reproduzido através de artefatos culturais, que contam essa história ou fundam um mito nacional. Com o novo cenário da globalização neoliberal se rearticula as ideias de nação, cultura e identidade. Assim, a globalização pode ser definida em uma relação de forma global com as fronteiras locais, ligando comunidade e organizações, criando novos espaços-tempo (HALL, 2019). As sociedades e os seus grupos não são mais tão bem delimitados. Há uma flexibilização das identificações como cultura nacional e com advento das relações capitalistas e de mercado internacional, como compreende Hall:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas – como “consumidores” para os bens, “clientes” para o mercado de serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e infiltração cultural (HALL, 2019, p.42).

Podemos entender as novas formas de mercados a partir da globalização indo além de bens e serviços, pois está articulada a processos de fluxos culturais que redesenham as identidades nacionais. A própria economia é influenciada pelos processos culturais, de modo que “globalização econômica e globalização cultural articulam-se sem que a primeira constitua elemento da segunda” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 6). Contrárias à ideia de que a globalização cultural ia tornar o mundo um só lugar ou uma hegemonia econômica e política, as culturas refletem valores transnacionais, porém também trazem manifestações das culturas locais. Assim, a globalização neoliberal se reconfigura com culturas e identidades dos locais, na definição de Hall:

Há, justamente com o impacto do “global, um novo interesse pelo “local”. A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos “de mercado), na verdade, explora a diferença local. Assim, ao invés de pensar no global como substituindo o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “global” e o “local” (HALL, 2019, p.45).

Os processos de globalização não têm intensão de apagar o local, mas criar uma demanda de mercado sobre esse. O local, no entanto, não é mesmo com as identidades enraizadas e bem delimitadas, sendo agora ligadas à lógica da globalização. Nesse sentido, a produção de novos discursos cria novos significados, simultaneamente, para as identificações globais e locais. O processo de globalização neoliberal é algo que se articula cooptando as diferentes culturas, porém “neutraliza” certas dimensões problemáticas para o capitalismo como, por exemplo, formas outras de existência não limitadas – como *modus operandi* – ao consumo exacerbado do mercado. Essa dimensão do capitalismo, segundo Walsh (2009), apropria-se da pluralidade cultural no sentido de uma interculturalidade funcional. Ela opera através de uma falsificação de uma certa estabilidade social sem conflitos. Todavia essa forma de interculturalidade só se importa, unicamente, com o desenvolvimento da racionalidade econômica neoliberal. Ou seja, não se importa com estruturas hierárquicas desiguais ou relações assimétricas de poder a que certos grupos são submetidos.

Esse novo contexto de globalização tem grande fluência nas políticas curriculares mundiais, modificando os aspectos culturais na sua dimensão local. Entendemos esse contexto de influência como uma ligação com capitalismo global e uma certa forma de mundialização da cultura, isto é, homogeneização na pluralidade cultural como celebração da diversidade ou diferença. Os organismos nacionais e

internacionais têm a intenção de investir em um financiamento de forma institucional na produção de currículos diretamente ou facilitando fluxos de ideias (MACEDO, 2006). Assim, o que se define como cultura está aberto a novos processos de ressignificação dos seus discursos, como as palavras pluralidade cultural, diversidade, diferença, multiculturalismo e interculturalidade. Essas vêm em conjunto com os enunciados dos projetos políticos que foram recontextualizados no âmbito da influência, como aponta Macedo: “É também verdade que seria necessário dar relevo para o fato de que a relação de poder e dominação entre essas diversas culturas são pouco enfatizadas, criando uma visão algo celebratório da diferença” (2006, p 165). Compreendemos a preocupação da autora, quando ela percebe que esses documentos como discursos querem estruturar uma representação da realidade como celebração das culturas, sem dar ênfase aos discursos de poder, pois o papel dos organismos que produzem os currículos é criar uma certa harmonia social que possibilite novos mercados através dessa pluralidade cultural. Nas palavras de Lopes:

[...] um projeto global, mas é defendido que a materialização das propostas globais em contexto nacionais encontra-se hibridizadas aos projetos políticos locais. Em outras palavras, para constituírem um projeto global, as políticas de currículo nacional tiveram de articular-se às concepções locais, dar conta de respondera aos projetos em disputa nos Estados-nação, gerando uma heterogeneidade de orientações curriculares nos diferentes países (LOPES, 2006, p. 130).

Podemos dizer que os projetos globais de currículo têm a necessidade de passarem pelo processo de hibridismo diante dos projetos políticos locais, ou seja, as demandas globais e locais não constituem um campo pleno, mas em disputas culturais, onde é necessário criar novas articulações. Entendemos a globalização como um poder oblíquo, não direto, mesmo sendo um processo desigual. Alguns aspectos dessa são enumerados por Hall:

- 1 A globalização caminha em paralelo um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo.
- 2 A globalização é um processo desigual e tem sua própria geometria de poder.
- 3 A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo (HALL, 2019, p.48).

Os processos de globalização têm sua própria racionalidade de poder, que constitui permanência das identidades locais ligadas às demandas do capitalismo

global. Isso não é distinto das políticas globais de currículo, pois estas se articulam com necessidades culturais locais, criando formas novas de controle, articuladas à dimensão do neoliberalismo. O Estado neoliberal faz uma tradução dos direitos das minorias culturais, sendo o *modus operandi* do multiculturalismo, possibilitado uma equivalência das demandas desses grupos. Nesse sentido, o capitalismo cria um mercado para cada uma das minorias culturais, através da lógica da economia da globalização (CASTRO-GÓMEZ, 2015). Os currículos com ênfase nas minorias culturais acabam sendo um veículo de captação das demandas e despolitização da luta desses grupos. Assim, o que se refere à cultura é só a celebração da diferença, para se falar de uma harmonia social dentro do Estado neoliberal.

Os discursos que articulam relações de poder desigual que atravessam nossas sociedades acabam sendo excluídos em nome de um falso consenso. Assim, a globalização transforma as dimensões culturais em possíveis mercadorias. A função que é produzida nessa realidade global é organizar os currículos aos novos processos socioeconômicos, que tentam ligar as dimensões culturais locais aos novos processos de identificação com a mundialização cultural. Portanto, estamos lidando com formas de se produzir subjetividades em um contexto preocupante, onde o político se torna economizado. Daremos mais ênfase às relações culturais e neoliberalismo no currículo no tópico a seguir.

3.3 A CULTURA NO CURRÍCULO COMO DEMANDA DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

No ensaio *Capitalismo como Religião* Walter Benjamin descreve alguns aspectos do capitalismo ligados a vida humana como uma nova forma de religião. Sendo o capitalismo puramente cultural tudo vira um culto relacionado relações capitalistas tanto objetos, como símbolos e pessoas “Para ele, não existe “dias normais”, não há dia que não seja festivo no terrível sentido da ostentação de toda a pompa sacral, do empenho extremo do adorador (BENJAMIN, 2013, p.51).” Dessa forma, todos os dias e segundos da vida humana é a hora da celebração ou da oração, onde os novos santos são as cédulas e produtos. Seguindo esse raciocínio, entendemos o capitalismo além das suas relações econômicas produtivas sendo uma estrutura que produz subjetividades principalmente o capitalismo neoliberal.

O sujeito neoliberal não é duplo: das relações trabalho e do ser humano, mas algo que se uniu impossibilitando sua separação. Assim, indivíduos se tornam a própria empresa ou uma empresa em si, tudo gira em torno dessa relação o esforço, ganho e desejo o seu Eu não pode se distinguir das relações empresariais sendo um “Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). Tudo se torna um cálculo interno ou internalizado de discursos estruturantes da racionalidade neoliberal como sua subjetividade.

Compreendemos uma produção subjetiva ligada a formas de economização da vida dos indivíduos que constitui uma estruturação de aspectos institucionais e simbólicos criando um lugar e uma identidade social. Isso é bem percebido na instituição de regras, categorias e proibições na sociedade que é composto pelo jogo do neoliberalismo criando normatividade social (DARDOT; LAVAL, 2016). Os processos de identificação ligadas ao consumo também se reorganiza não estado só nas lojas, empresas, marcas e publicidade elas se ligam a redes pessoais. Para isso, acontece manipulação de as identificações pelo aparelho econômico surgindo várias formas produtiva do indivíduo e do coletivo sempre se reformulando, segundo Dardot; Laval:

[...] identidade tornou-se um produto consumível. Se, como indicava Lacan, o discurso capitalista consome tudo, e se consome tanto os recursos naturais como o material humano, também consome formas institucionais e simbólicas, como Marx já observava no Manifesto Comunista. Não para fazê-las desaparecer, mas para substituí-las por aquelas que lhe copertencem: as empresas e os mercados (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 358).

O capitalismo neoliberal não tem um objetivo de apagar ou extinguir nada, mas criar valor econômico que seja lucrativo, a sua racionalidade, portanto, tudo é assimilado pela dinâmica do mercado. Nesse sentido, os processos de globalização neoliberal é uma boca aberta que consome identidades e cultura, ressignificado os seus discursos, sendo **etnofágico** como diz Días-Polaco (2005) ou assimila as ideias e formas de vida de grupos culturais para comercializá-los de forma despolitizada criando um extrativismo epistêmico como compreende Grosfoguel (2016).

O que queremos demonstrar é que capitalismo neoliberal vai além da simples dinâmica relações econômicas ou alienação, como falta, para entender esse como

produtor de subjetividade. Porém, essa produção não pode ser compreendida de um centro, mas estratégias microfísicas de um poder que se espalham pelo corpo social ligando aos corpos dos indivíduos formas de controle das multiplicidades e identidades em relação a uma estrutura (FOUCAULT, 2014). Assim, não é uma aglutinação vertical o capitalismo neoliberalismo, pois esse se desmancha no tecido social, sem um lugar fixo, sendo subjetivada nos processos normativos “Em uma palavra, a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.319). Refutando a ideia de Foucault Dardot e Laval entendem o processo de disciplina não sobre os corpos, mas uma gestão da mente que produz o corpo, ou seja, um lugar da norma e da disciplina se encontra nas produções subjetivas onde o nós “Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua ‘jaula de aço’ individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 319). Os autores se referem a concepção de Marx Weber de que não saímos da jaula de aço da economia capitalista, agora, a nova dinâmica neoliberal surge das demandas subjetivas como produtoras dessa jaula através dos indivíduos e suas dimensões, nas palavras de Foucault sobre isso:

[...]esse neoliberalismo americano busca entender a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a domínio não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos. No caso, a família e a natalidade ou a delinquência e a política penal (FOUCAULT, 1997, p. 96)

O que Foucault afirma que o neoliberalismo hoje vai muito além de uma lógica de mercado, ele necessita de uma racionalidade ligada as pessoas e suas demandas sociais. O problema específico do neoliberalismo é a vida das populações no sentido de governar essas, de forma mais eficaz, indo em conjunto ou além dos mecanismos de governo do Estado. As escolas não fogem a essa racionalidade, onde há a união dos aspectos do mercado e da educação, surge um sentido híbrido dessas duas instituições, com descreve Laval:

De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa. Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a ser diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais” (LAVAL, 2019, p. 24).

O modelo de escola se torna uma forma de empresa e com objetivo de criar uma empresa em si nos educandos, para a dinâmica e necessidades do mercado globalizado. Portanto, as dinâmicas é produção subjetiva interiorização e condução dos alunos para efetivarem, de forma eficiente, as dinâmicas do mercado em vários contextos da sua vida. Dessa forma, o neoliberalismo é um modelo que atua na vida cotidiano do social e nos espaços antes do Estado, como as instituições escolares, que perdem a racionalidade política em nome da racionalidade de mercado “El Estado moderno se convierte en um ‘Estado modesto’ que ya no es garante de los derechos ciudadanos, sino, del funcionamiento de la economía. Con lo cual se produce una despolitización de las promesas emancipadoras de la modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2019, p. 183). Um dos direitos que era garantido pelo Estado era uma educação de qualidade para todos, a escola é a instituição que deveria formar o cidadão para a sociedade e para exercer os seus direitos políticos dentro das democracias, no entanto vemos hoje um avanço da iniciativa privada e organizações multilaterais sobre a educação pública como panaceia de salvação, nas palavras de Macedo e Ranniery:

As fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO E RANNIERY, 2018, p. 740).

Podemos ver a substituição da dimensão pública pela dimensão da economia na educação, ou seja, em nome da eficácia e eficiência eliminamos os sentidos políticos em nome normatividade neoliberal do neosujeito economizado. A afirmação das políticas neoliberais dos anos 80 e 90 a partir do avanço da globalização e nova reestruturação do capitalismo se depararam com identidades e culturas locais, anteriormente vistas como exóticas, agora vistas como necessárias para o avanço do mercado sobre a sociedade. As identidades e culturas precisam ser remodeladas por uma sedução do mercado, isso acaba sendo uma estratégia para despolitizar as diferenças culturais. A produção de políticas vai se voltar para um caráter celebrativo da pluralidade cultural ligada a formas socioeconômicas, isto é, as lutas comunitárias de grupos por direitos têm um esfrelamento quando são ressignificadas como imagens soltas de um festejo ou reproduções de setores privados, bem lucrativos. O seu caráter político não pode interferir na dimensão do lucro, ou seja, as regras do jogo da globalização neoliberal são visibilizadas dentro de uma estrutura do lucro

não das pautas e lutas não havendo uma modulação, mas uma forma de homogeneização na pluralidade cultural do capitalismo deixando intocáveis as relações assimétricas de poder dentro da sociedade, como considera Žižek:

Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que el capitalismo está aquí para quedarse), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. (Žižek, 1998, p. 24)

As formas apresentadas pelo multiculturalismo neoliberal não se convertem em uma luta política, mas novas formas de homogeneização pela continuidade do capitalismo ligado certas políticas, celebratórias, das diferenças que se articulam com a dimensão econômica, isto é, apropriação de aspectos identidades e culturas como saída para permanência do capitalismo. Assim, temos um processo de novas significações do capital e do processo de colonialismo. Vivemos um colonialismo interno, que se rearticula com a dinâmica da globalização e controle transnacional (DÍAS-POLACO, 2005). Compreendemos as formas do multiculturalismo interrelacionado com capitalismo global e colonialismo interno como uma proposta de universalização da etnofagia cultural, essa é uma autocolonização por meio de uma ideia de comunidade global estruturada em um vitral, pluralista, ligado pelo mercado global, na concepção de Días- Polaco:

El desiderátum de las grandes corporaciones no es crear diversidad, sino integrarla a sus metas en tanto maquinarias productoras de ganancias. Esto se refleja en la fogosa actividad para dar un toque multicultural a las empresas y añadir un enfoque pluricultural a sus estrategias de negocios (DÍAS-POLACO, 2005, p.7).

As formas de empresas se apropriam e ressignificam as diferenças para os seus fins econômicos. Não sendo diferente no cenário das políticas educacionais de currículo, produzidas por organizações multilaterais, os seus projetos estão ligados ao neoliberalismo e às políticas de mercado criando uma dimensão conjuntural interligando modelo curricular global a produção de uma proposta nacional (LOPES, 2006), portanto, uma ligação multiculturalista neoliberal com o sentido formativo dos educandos.

No processo de colonização/invasão da América, em 1492, na dimensão da exploração estava ligada ao extrativismo de riquezas do território, ainda acontece o

extrativismo de riquezas naturais, porém, surge um novo tipo de extrativismo o epistêmico esse concebe a espoliação de ideias científicas e ambientais de grupos ligados a aspectos de uma identificação tradicional como indígenas. Esses conhecimentos perdem sua dimensão política e são ressignificados pela lógica ocidental-neoliberal, segundo Grosfoguel:

El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se los descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables. En la «mentalidad extractivista» se busca la apropiación de los conocimientos tradicionales para que las corporaciones transnacionales tramiten patentes privadas o para que los académicos de las universidades occidentalizadas simulen haber producido ideas «originales» como si tuvieran los «copyrights» de la idea. (GROSFOGUEL, 2016, p. 133)

O extrativismo epistêmico, como forma de um roubo, tem uma relação com os processos globalização como tradução de conhecimentos pautados nas lutas e formas outras de existência para se tornarem capital de mercado de empresas transnacionais ou reconhecimento para as universidades ocidentalizadas¹². Ligado a esse extrativismo a um programa de ação multicultural projetado pelo Banco Mundial nos anos 90 pensado uma educação para a América Latina, projeto tem a função de equidade de oportunidades sem modificações nas estruturas políticas desiguais. Se cria um modelo educacional sem tentar resolver os problemas verdadeiros da dimensão colonial e socioeconômica (TUBINO, 2004). Esse modelo é assistencialista e vai ao encontro da lógica globalizada neoliberal que converte as dimensões culturais dentro do jogo de mercado, sendo as regras ditadas pelo Estado neoliberal. Dessa maneira, o jogo de poder continua o mesmo só que agora não excluindo as identidades culturais, mas absorvendo dentro do modelo universal criando uma lógica de interculturalidade funcional.

As diferenças culturais acabam sendo essencializadas pelo modelo multiculturalista neoliberal que avança nos documentos de organizações multilaterais. Nesse sentido, vemos a exclusão das situações históricas e culturais da diferença como constitutivas de relações de poder nos seus processos de significação (MCLAREN, 1997). Essa visão do multiculturalismo é bem representada nas políticas educacionais e curriculares, impostas, onde se anuncia a

¹² As universidades ocidentalizadas para Grosfoguel não são só as instituições no Norte global, mas são instituições ligadas a uma racionalidade e conhecimentos ocidentais, isto é, elas podem estar países do Sul global também.

interculturalidade e respeito as diferenças culturais, porém no documento em si tem uma perspectiva distinta ou camuflada que esconde um discurso ligado as relações socioeconômicas neoliberais, sendo o seu sentido a produção do neosujeito como uma empresa em si.

O que aparece como direito a diferença cultural esta dentro da ordem discursiva, necessário de entrar na enunciação, de uma forma de poder que se apropria e ressignifica a cultura dentro de uma legitimidade do capitalismo global, portanto, não é importante as pautas de lutas, mas essas essencializadas em estruturas identitárias fixas como festejo da pluralidade cultural enquanto há o apagamento político e dos grupos em nome de um novo significado em consonâncias com as demandas econômicas e expansão da globalização nas sociedades por meio da educação. Essa visão é bem percebida nas reformas educacionais que começaram nos anos 90 na América Latina e continuam, com mais força, hoje como apresenta Walsh:

As re-formas educativas y constitucionales latino-americanas de los 90 pueden ser comprendidas dentro de este interés y responsabilidad de “transformación”. Efectivamente, la directiva de Pueblos Indígenas” incluía elementos relacionados a la educación, el desarrollo y los derechos legales – particularmente los derechos de identidad y a la tierra –, ofreciendo, de esta manera, criterios para las re-formas jurídicas dentro de un marco encaminado hacia el proyecto neoliberal de ajuste estructural, dando reconocimiento e inclusión a la oposición de del Estado-nación, sin mayor cambio radical o sustancial a su estructura hegemónico-fundante (WALSH, 2009, p.134).

O processo de reformas latino-americanas não tem a intensão última de assegurar direitos dos povos indígenas, mas é um meio de afirmar projeto neoliberal de remodelagem global incluindo suas identidades sem modificações das relações assimétricas de poder. Assim, políticas multiculturais neoliberais tem a intensão de reconhecer das diferenças, antes excluídas, como uma tática funcional da estrutura capitalista globalizada que veem essas como parte dos interesses do mercado onde esse seria o gerenciador das diferenças culturais.

3.4 POLÍTICAS CURRICULARES E OS PROCESSOS NORMATIVOS DA BNCC

A estrutura hegemônica capitalista neoliberal é um modelo vigente tanto em países do Norte quanto do Sul global isso leva a produções de políticas transnacionais e governos ligados, e submetidos, a essa racionalidade global. Nesse

sentido, pensar um externo a esse modelo fica difícil criando um cenário de crise de uma ideia de ruptura radical para se produzir um modelo externo (afuera), como pensaram os socialistas e outras perspectivas (GROSFOGUEL, 2012). Essa fuga absoluta ou livre de uma soberania ligada ao poder político e econômico global acaba desaparecendo no cenário governamental atual. No sentido de economia política não há um exterior, todos estamos subordinados ao sistema, qualquer tentativa de escape é destruída pelos bloqueios comerciais, invasões militares, cortes de créditos e empréstimos do Banco Mundial ou imposições de ônus ao pagamento das dívidas externas. Essas práticas impositivas, aos governos, não são distintas na área das políticas educacionais, pois, é muito evidente a influência de organizações multilaterais e países que querem impor sua racionalidade, a nível global, nos projetos de educação nacional, como cita Lopes:

[...] convergência de políticas educacionais, particularmente as curriculares podem ser compreendidas como decorrente de influências das agências multilaterais financiadoras de projetos, tais como Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento, e das restrições político-econômicas estabelecidas pelos Estados Hegemônicos no mundo, notadamente os Estados Unidos (LOPES, 2006, p. 143).

Esses setores ligados a um projeto político internacional, estão, articulados a ideias econômicas e da globalização neoliberal, onde os processos educacionais (curriculares) têm sua estrutura em função do mercado e na formação do trabalhador flexível e polivalente. Para dar andamento a esses projetos existem as Comunidades Epistêmicas¹³ grupos de especialistas que influenciam o Estado na produção de políticas, ou seja, grupos que articulam ideias e discursos normativos sobre educação. A também reorientação de discursos em relação a demandas dessas comunidades ao nível local, portanto, dos interesses ressignificando as políticas globais “[...] possível situar a participação de consultores na esfera de governos, diretamente produzindo os documentos curriculares, escolhidos por sua afinidade com essas comunidades epistêmicas global e/ou por sua capacidade de reinterpretar[...].” (LOPES, 2006, p.149). Compreende-se que os processos de produção das políticas e documentos curriculares, estão, nessas disputas de poder e interesses globais e locais, sistematizando a legitimação de discursos de certos

¹³ O conceito de Comunidades Epistêmicas tem a referência na influência sobre o Estado de grupos especializados não só de cientistas, mas também de políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros (LOPES, 2006)

grupos sobre a sociedade. A seguir apresentaremos algumas conceitualização de políticas que estruturam a produção curricular.

Em um primeiro momento, nos anos 1970, a visão de política é como guia para a prática está ligada ao sentido administrativo. A concepção de investigação é entender a política do Estado capitalista, sem um questionamento, o seu foco está relacionado a busca de soluções da problemas de implementação constituído a separação de entre o projeto e a prática. O grupo que produz esses diagnósticos para solucionar essas deficiências é uma comunidade epistêmica. O caráter dessa abordagem é funcionalista, como as políticas funcional do jeito que funcionam.

No contexto da globalização, do neoliberalismo e do surgimento da nova direita nos anos 1980 influência a produção de políticas curriculares. Em diferentes países do mundo se tenta produzir currículos nacionais, processos avaliativos centralizados, competências docentes, políticas centralizadas, distribuição de livros didáticos e currículo baseado em competências. Os neoconservadores criaram um discurso de valorização do passado, nacionalismo e saberes acadêmicos são vistos como um saber comum. Já os discursos neoliberais surgem como novo gerenciamento escolar, responsabilização dos professores, resultados dos alunos e demandas de mercado. Nesse momento a uma grande entrada de empresas nas escolas como investidoras e produtoras de políticas e livros didáticos “Com isso é reforçada a visão da educação como uma mercadoria a ser consumida pelos clientes: pais e alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.240). o Estado coloca os resultados alcançados pelos alunos, mais aptos, como único critério para financiar as escolas, aptidão se torna uma dimensão excludente de classe social, raça e gênero.

A concepção de políticas é entendida ligada a três grupos: aparelho de Estado, a economia e instituições da sociedade civil esses três estão ligadas a classificações socioeconômicas. O Estado, ligado a interesses do capital, é organizado em instituições, financiadas, onde acontece negociações e conflitos de classe sociais. O modelo vigente e analítico onde o há reestruturação produtiva liga a crise de acumulação do capital. Dessa forma, a educação tem a função de formar alunos com competências para criar força de trabalho para atender as demandas da sociedade de classes. A educação no modelo neoliberal não é mais financiada e gerenciada pelo Estado, no seu lugar, as tomadas de decisão são feitas pela iniciativa privada e corporativos de mercado.

Em 1990 (no decorrer dessa década) se começou a questionar o papel do Estado nas políticas educacionais, na Inglaterra, através das pesquisas de do ciclo de políticas de Stephen Ball. O seu pensamento tem foco nas relações entre macro contexto das políticas e as micropolíticas no espaço das escolas. O autor investiga as políticas não colocando de lado a justiça social em nome eficiência e os resultados institucionais. Ball articula a perspectiva crítica, com a abordagem discursiva pós-estruturalista e pesquisa etnográfica, no sentido, das práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Na sua abordagem entende os textos ou documentos são produzidos a partir de múltiplas influências e agendas, essas acontecem com tensões e negociações no Estado e no âmbito da formulação da política. Nesse sentido, só alguns discursos são considerados onde o papel dos pesquisadores é “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos (MAINARDES; FERREIRA, 2018, p. 157). O autor tem uma posição contrária as teorias Estadocêntricas, essas se desenvolvem em uma visão linear entre práticas nas escolas e contexto político-econômico. Sua posição questiona uma Estado que tem uma totalidade sobre ação humana, isto é, desvalorizado as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as que aceitam ou recusam e traduzem certas políticas que vem do Estado, segundo Ball:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p.102)

As políticas são sempre uma plenitude ausente, pois, são frágeis, onde textos produzidos em contextos macro são recontextualizado nos vários contextos micro¹⁴ principalmente no contexto das práticas escolares. Ball junto com Richard Bowe criam a abordagem ciclo de políticas, onde as políticas são constituídas como discursividades formuladas e reformuladas. Os três ciclos principais são contexto de influência, de produção de textos e o contexto da prática os três não podem, de forma alguma, serem vistos separados tendo seu sentido inter-relacionados e não de etapas lineares sendo “Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embate (MAINARDES; FERREIRA, 2018, p. 157).

¹⁴ Para Ball os micros contextos podem ser nacionais, em relação a um contexto global, também Estados dentro de uma federação, enfim, o contexto das escolas e salas de aula.

Posteriormente Ball acrescenta mais dois contextos o dos resultados/efeitos e o da estratégia política.

A abordagem do ciclo de políticas se encontra na concepção pluralista de políticas essa entendida como uma arena onde uma pluralidade de atores, com seus múltiplos interesses, cria tensões e negociações. Diferente de uma abordagem determinista na economia ela concebe diferentes origem na produção de políticas, ou seja, não existindo um sujeito ou lugar total que afirme uma política linearmente nos contextos principalmente nas políticas curriculares onde “O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social (LOPES; MACEDO, 2011, p.253). As políticas curriculares não são lugares neutros, mas espaços de disputas pelo poder de significar vários aspectos conceituais, que querem estruturar uma sociedade e uma subjetividade social.

Podemos, nesse momento, constituir o contexto da produção da BNCC e os seus principais agentes de produção. O primeiro movimento construtivo nasce da Base Comum Nacional na Educação (BCNE) em 2013, no seminário internacional Liderando Reformas Educacionais, que aconteceu nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Outros parceiros são Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola entre outros (MACEDO, 2014). Podemos perceber que a BCNE depois Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ligada a instituições relacionadas ao mercado e ao capita, é produzida pelo contexto de influência privada. Compreendemos que essa política curricular foi organizada pelo setor empresarial associado com agentes governamentais, assim, articulados ao processo educacional se institui fora do Estado através do setor privado. Mesmo a BNCC tido uma consulta, em uma dimensão mínima, e outra online o documento teve participação insignificante de professores e universidades na sua estruturação (ADRIÃO; PERONI, 2018)

Os pontos principais da BNCC ou suas premissas são a centralização nacional dos conteúdos, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação. Esse aspecto vai ao encontro da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 que concebe efetuar uma qualidade no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entendemos a importância das questões das avaliações e certas metas a serem atingidas, porém esse caráter não pode ser visto como padrão

ou normatizador de toda a dimensão da educação. Nesse sentido, vemos o descaso aos cotidianos de políticas práticas, de uma criação curricular, nas escolas como espaços tempos, assim, um discurso se assume em detrimento de outros onde professor/as, alunos/as e comunidade, nas palavras de Oliveira:

Entre outros problemas e equívocos, a meta 7 do PNE reduz a compreensão da melhoria do ensino à melhoria do IDEB das escolas, quantificando resultados a partir de graus em provas e índices de permanência e aprovação escolar. Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices (OLIVEIRA, 2018, p. 56)

Podemos ver a meta 7 do PNE, simplificada, em um caráter quantitativo e homogeneizante, rejeitando os múltiplos aspectos da realidade escolar (na pluralidade). Essa ideia qualidade do IDBE é capturada pela iniciativa privada para homogeneização e economização social através da escola. Com a BNCC, homologada para o território nacional no ano de 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), é necessário que os currículos em todos níveis sejam regulados ou normatizados pelos critérios reguladores do documento, limitando o desenvolvimento de currículos nas suas dimensões locais, porém não impedindo as traduções nos vários contextos. Assim, existindo a possibilidade de fuga dos/as docente/as e da escola, no entanto, as cobranças levam a implementação da BNCC através de uma coesão reguladora. Por exemplo, muitas vezes a implementação da base acontece através de instituições que vendem pacotes onde os/as professores/as são meros aplicadores didáticos.

A dimensão pública e democrática, que é plural, acaba sumindo quando se assume um universalismo se limitando a um direito de aprendizagem, cristalizado em um documento, que termina caindo em uma visão de um sujeito ou cidadão abstrato que é homogêneo de uma nação, dessa maneira, “Há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903-904). O processo de ensino-aprendizagem acaba se limitando um único significado que tenta normatizar a pluralidade dos vários contextos — com suas múltiplas práticas de ensino e diversas aprendizagens — têm que adaptar-se a um modelo, definido, em um único contexto, muitas vezes abstrato, e criar um ideal

de educação uninacional. Nesse sentido, a BNCC não tira as demandas das minorias tornando essas um direito privado ou colocado em segundo plano, o importante na base são as aprendizagens conectadas as competências e habilidades, que são fixas, ligadas a um projeto de futuro único para todos.

Compreendemos que a BNCC tem um sentido neoliberal entendido além da relação econômica de influência, logo entendemos essa estruturação como produtora de subjetividade em todas as dimensões da vida social. A preparação do/as aluno/as para um futuro, já pronto, contido na BNCC está ligado em um sujeito que seja rentável. Educando calibra as suas habilidades, assim, essas têm uma ligação com aspectos interligados a um futuro único: sendo o objetivo preparo para dimensão econômica dentro da sociedade.

No percurso do currículo, damos ênfase ao caráter normativo produtor da BNCC, ou seja, o que seria valido para ser ensinado abrangendo uma homogeneização do currículo impendendo outras formas de pensar esse “[...] na obrigatoriedade que cria mecanismos que dificultam a possibilidade de escapes ou formas plurais de leitura dessas disposições, principalmente se observamos a organização mesmo da BNCC [...]” (FRANGELLA, 2020, p. 5). Por isso, vemos uma forma de controle, bem delineada, sobre a dimensão subjetiva enfatizando o controle onde os/as alunos/as tenham as experiências que trabalhem práticas de interiorização das competências e habilidades para construção de sua Self, nas palavras de Lemos; Macedo:

Nossas políticas públicas têm investido em estudos que não só mensuram como tentam calibrar as habilidades que façam prosperar tais competências – competência para disciplinar o próprio comportamento, tendo em vista os objetivos; competência para definir onde se quer chegar e, por fim, competência para crer a tal ponto no futuro promissor de modo que a simples crença se constitua como valor-ação. (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 66)

Entendemos os sentidos da BNCC como produção do comportamento do/a educando/a para auto-regulação criando, assim, uma mentalmente, para um percurso de demandas sociais, preestabelecidas pelo mercado. Dessa forma, o currículo é compreendido como regulação das relações neoliberais dentro da educação pública, isto é, onde o espaço escolar, acaba delimitado, a torna-se criador de um projeto de vida, que é intrínseco as relações de demandas capitalistas, onde os/as alunos/as são imersos em narrativas subjetivas para estarem prontos a aturem a favor capital, na descrição de Macedo:

Mesmo que haja tensões na ideia de que uma educação de qualidade requer metas, objetivos e controle externo, julgo que não se pode desconsiderar os seus desdobramentos para a educação. Preocupa-me [amedronta-me, queria dizer], especialmente, o fato de que tal ideia venha trafegando por zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para educação. (MACEDO, 2014, p.1549)

O perigo da Base está nas demandas sociais que são articuladas pela iniciativa privada constituindo relações de poder sobre a educação. Onde quem pretende gerenciar a educação é a iniciativa privada, ou seja, empresas querem produzir, como em uma fábrica, sujeito para a sociedade capitalista e o currículo torna-se um instrumento de normatização. O problema não está no conteúdo, mas em quem produz os discursos onde se encerram os conteúdos e seus projetos de sociedade.

A BNCC é um documento cheio de ambiguidades e contradições expressos no seu corpo documental, pois a base afirma o sentido de uma educação diferenciada contemplando vários grupos indígenas, quilombolas, do campo, entre outros e trazendo diversas normativas que contemplam a educação para esses grupos. No entanto, ela vê tanto a educação diferenciada quanto as normativas como algo, mais, celebrativo do que especificando/referenciando caminhos para efetivar um currículo e pedagogias que contemplem as reivindicações da pluralidade cultural das escolas. Quando abrangemos a resolução nº5/12 (citada na base) segundo Miltão:

o currículo da Educação Escolar Indígena, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n. 5 de 2012, confirma os princípios do bilinguismo/multilinguismo, da interculturalidade, da especificidade e da diferença de uma escola indígena diferenciada na construção dos currículos de modo a contemplar a cultura e os saberes das diferentes comunidades indígenas. Percebemos, assim, a incorporação desses princípios no campo institucional e normativo (MILTÃO, 2022, p.5).

É evidente que a resolução abrange a EEI em um sentido pedagógico e curricular partido das comunidades indígenas. Ou seja, tanto os/as professores/as indígenas e outros agentes da aldeia vão constituir a produção dos currículos desenvolvidos dentro das escolas, indo em um sentido de conhecimentos para atuar na sociedade dos brancos e também suas demandas sociais indígenas. Assim, conhecimentos e os povos indígenas são atores políticos da educação. Se contrapondo a visão da resolução a base nas palavras de Miltão:

A BNCC aborda os povos indígenas como objeto de estudo a ser apropriado pelos estudantes de diferentes etapas e no contexto de diferentes disciplinas, mas não coloca em evidência o aluno indígena, tampouco refere-se ao professor indígena e à inexistência de materiais didáticos-pedagógicos específicos. Assim, os povos indígenas são tratados numa perspectiva homogeneizante, pouco se fala na existência de suas diferentes etnias e culturas próprias (MILTÃO, 2022, p.15).

Nesse sentido, a BNCC acaba apagando/invisibilizando EEI dentro do documento, porque ela não vê as escolas indígenas, professores/as indígenas e nem aldeias em um sentido pedagógico ou curricular. O documento tem um sentido estadocêntrico verticalizando todo sistema educacional brasileiro. Assim, aspectos diferenciados que se articulam com as práticas e vivências de comunidades, não só as indígenas, são apagadas ou transformadas em um conteúdo folclorizado para a tolerância desses grupos como é descrito por Miltão:

Ao longo do texto normativo, a cultura indígena é tratada como complementar às especificidades do campo quilombola, da educação especial, dos povos ciganos, dentre outros, mas não trata das particularidades e mesmo da profusão normativa que indica a participação dos povos indígenas na definição da educação (MILTÃO, 2022, p.15).

Vemos os indígenas são tratados na BNCC como algo secundário sem muita importância, pois o importante é normatizar os currículos em aprendizagens essenciais através das 10 competências. Dessa forma, as práticas e conhecimentos curriculares das escolas e aldeias indígenas não fazem parte da educação da base.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL UM PANORAMA GERAL

4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PERÍODO COLONIAL

Com a invasão, extremamente violenta, das terras indígenas¹⁵ no século XVI pelos portugueses começou um processo de extermínio dos vários grupos que viviam nas terras tomadas, porém havia vários tipos de relações sociais tanto conflituosas quanto de negociações, sempre em uma dimensão ambivalente e paradoxal (ALMEIDA, 2010). A dimensão dos povos lusos sempre foi o processo de domínio tanto do território como da sua população, constitui-o várias políticas coloniais com vários sentidos dependendo da época, portanto, tornando se um sentido de gerenciamento da colônia pela metrópole. Assim, queremos nos delimitar no âmbito que é o espaço de educação indígena que teve uma importância, gritante, no período colonial, como coloca Alegre:

A política indigenista colonial passou por várias mudanças, marchas e contramarchas, dependendo dos diferentes interesses em jogo e tendo em conta a enorme extensão dos domínios portugueses no Brasil, as peculiaridades das sociedades indígenas locais e os diversos modos pelos quais os índios resistiram à usurpação de seus territórios e à desorganização da unidade tribal. Mas houve um setor em que a ação de controle e submissão dos índios aos desígnios metropolitanos mostrou ser unitária e consistente: o da educação indígena (ALEGRE, 1998, p. 82).

Os jogos de poder e fluxos de sentidos têm sua importância na produção de políticas coloniais, não sendo fixas e nem lineares, para os povos indígenas que resistiam e contestavam as várias práticas dos portugueses. O espaço da educação houve um grande investimento para o domínio e imposição de uma identidade unitária.

Os portugueses usaram-se da companhia de Jesus para implementar as primeiras práticas educativas, constituída pelos jesuítas no século XVI, como forma de catequese. Com uma visão, muitas vezes distorcida, compreendiam os índios como selvagens inferiores, porém, com alma, só através da catequese e educação se tornariam humano civilizados. Podemos perceber que o projeto jesuíta traz algumas formas de dominação a partir da catequização, essa tenta apaga o que a

¹⁵ Com a chegada dos portugueses se classificou as mais de 200 etnias como índios, porém essa palavra muda seu significado ao longo da história do Brasil e diante assunção da palavra pelos grupos que se alto denominam indígenas, tornando um significado de resistência.

companhia de Jesus achava pernicioso para a alma. Nesse sentido, isso se dava através do modelo de conversão e educação como menciona Salles:

A fronteira entre as ações cristianizadoras e as educativas, nesse contexto, era bastante tênue, apesar de as primeiras estarem direcionadas à totalidade da comunidade indígena e as segundas – no tocante às escolas de ler e escrever – às crianças indígenas. Assim como a catequese já trazia em si mesma uma dimensão educativa, a educação direcionada aos meninos índios tinha como objetivo a catequese. Como escreveu o padre Anchieta, o "principal cuidado que *delles* se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem *omittir* o conhecimento das letras". Assim, dentro do projeto missionário dos jesuítas do Brasil quinhentista, uma ação completava a outra, configurando uma pedagogia cristã (SALLES, 2021, p. 6).

Como percebemos as práticas de educativas vão no caminho de internalizar saberes do colonizador tanto religiosos quanto a formação nos conhecimentos das primeiras letras para os meninos índios. Portanto, esses sentidos formativos tinham o interesse de adestramento dos indígenas ao modelo colonial cristão, no entanto essa educação para catequizar era algo incerto diante das agências indígenas. Nas palavras de Salles:

O que logo passaria a inquietar os missionários seria o fato de os indígenas aceitarem plenamente os ensinamentos catequéticos, mas em pouco tempo retornarem aos seus velhos costumes. Frente à inconstância dos indígenas, os jesuítas empregaram diversas estratégias para convertê-los e mantê-los convertido, sem obterem os resultados esperados. Não faltaram as tentativas de coerção pela ameaça do castigo divino, das guerras justas ou das punições nos aldeamentos (SALLES, 2021, p. 6).

As estratégias educativas dos padres jesuítas vão ao encontro do cotidiano indígena: como as artes, uso da língua geral e até valores que são compatíveis com as ideias da companhia de Jesus eram deixados em paz. Todavia, na última fase antes da expulsão dos jesuítas houve várias críticas tanto dentro da igreja quanto pelas elites luso-brasileiras, pelo modo que se atuava com a catequese dos indígenas. Dessa maneira, vemos a intensificação da coesão sobre os povos indígenas imposição completa a religião e tentativa de apagamento por completo dos costumes para internalizar valores ocidentais.

O governo português entra em conflito, várias vezes, com os Jesuítas, pois a transformação das aldeias indígenas em território livre, dominado pelos padres da companhia, eram uma ameaça à soberania da coroa portuguesa. Em 1759 os jesuítas são expulsos do império, com isso, levando a uma grande reforma educacional constituindo um projeto de civilização para os índios – como uma ideia de unidade e formação de nação – através da transformação de índios em súditos

da coroa portuguesa. O projeto é arquitetado por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) que era secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I. Assim, em 1757¹⁶ o Diretório dos Índios onde ataca os métodos jesuítas e os costumes indígenas, como descreve Alegre:

Os ataques do Diretório pressupunham que os métodos jesuítas facilitavam a continuidade das sociedades indígenas e estimulavam a manutenção das diferenças culturais, ao invés de promover a unidade e fortalecer a identidade portuguesa. Nesse sentido, a obrigatoriedade da língua portuguesa era tão enfatizada quanto outras medidas postas em prática como o incentivo à miscigenação a separação das famílias e dos grupos mediante a transferência dos indígenas de uma aldeia para outra e outros artifícios usados com o objetivo de desarticular a vida tribal. (ALEGRE, 1998, p. 85).

Podemos constatar que o Diretório rechaça a companhia de Jesus, também há uma nova continuidade, e o endurecimento, das políticas coloniais de assimilação e de apagamento dos povos indígenas. Na dimensão da educação percebemos a destruição total das línguas indígenas para o uso do português e em cada aldeamento uma escola para meninos e outra para meninas, as reformas vão de encontro de uma proposta extirpadora da cultura indígena, como atribui Alegre:

A reforma pombalina da educação não estava disposta a deixar nenhum espaço aberto à diversidade étnica e à relativa autonomia das sociedades indígenas. Com base nas novas idéias, o projeto de "tomar os índios em portugueses" ficou mais agressivo, tendo como critério central a imposição da língua portuguesa. Os parágrafos sexto, sétimo e oitavo do Diretório diziam expressamente que a "língua geral" era uma invenção diabólica dos primeiros conquistadores e que o bilingüismo impedia a civilização e permitia que os povos nativos permanecessem "bárbaros" (ALEGRE, 1998, p. 85).

Podemos perceber que a proposta de extinção das línguas indígenas é central para o Diretório junto com destruição dos costumes dos índios, pois tudo vindo desses era bárbaro ou selvagem, sendo necessária integrá-los a sociedade portuguesa. Assim, vemos todo percurso da colonização portuguesa se deu na forte tentativa de civilizar os povos indígenas e extermínio da sua cultura. O contexto de civilizar e apagar a cultura dos povos originais não se altera muito com advento da primeira república. Há um projeto de proteção dos indígenas, no entanto, não se abandona o processo de integração do Indígena a sociedade.

¹⁶ O Diretório é instituído 1757 para o Pará e o Maranhão, a partir de 1758 é implementado em Pernambuco e nas suas anexas uma versão adaptada do Diretório

4.2 DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO DO ÍNDIO (SPI) A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI)

Com a primeira república, no começo do século XX, se inicia o processo de desenvolvimento nacional que atingiu as populações indígenas do país. Um dos aspectos, levando ao confronto e mortes de vários indígenas, é a expansão do território para o interior do país. Devido a isso, em 1910 surge, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e depois em 1918 é renomeado de Serviço de Proteção aos Índios (SPI)¹⁷. Esse órgão tinha o objetivo de salvaguardar os povos indígenas, no entanto, havendo várias contradições e corrupção. Como a transferência dos grupos de suas terras tradicionais para reservas, assim, liberando a invasão de terras, antes pertencentes aos povos indígenas. A intenção do SPI é um sistema de dominação das populações indígenas pelo Estado, como descreve Salles:

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, poder estatizado, inicialmente ligado ao Ministério da Agricultura, a tutela dos/as indígenas é assumida pelo Estado, deixando de ser uma responsabilidade das entidades religiosas. A partir de 1918, o nome do órgão é alterado para Serviço de Proteção aos Índios (SPI). O Marechal Cândido Rondon, seu primeiro diretor, sob o lema “Morrer se preciso for, matar nunca” (LIMA, 1985), assume o discurso de proteção e, ao mesmo tempo, integração desses povos à sociedade nacional. Rondon impede a catequese nas comunidades indígenas, assegurando, assim, o caráter laico republicano do novo órgão (SALLES, 2021, p. 15).

Os indígenas tornaram-se tutelados pelo Estado, pensados num princípio de transição, para serem integrados a sociedade nacional. Nesse sentido, uma das instituições de extrema importância é a escola para “[...] civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola.” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 58). A escola torna-se um instrumento de colonização, permanecendo em conforme, como nas propostas anteriores, como descreve Oliveira; Nascimento:

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas “amansando”, mas, principalmente, a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país

¹⁷ A filosofia do SPI: orientada pelo ideário positivista do progresso nacional. Dessa forma, as intenções abrangem ações visando proteger os indígenas em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional, portanto partiam da compreensão dos índios como brasileiros pretéritos.

como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. Pode-se dizer, com isso, que esta educação escolar para os índios se caracterizava pela externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.769).

Podemos perceber, no centro das propostas do SPI, o modelo escolar tanto para uma integração ao mundo do trabalho quanto um sentimento nacionalista. Toda a identidade indígena é deixada de lado, pois não interessava o modelo moderno do Brasil. O modelo era muito malvisto pelos indígenas, a partir de 1953 (a estratégia do SPI) com os povos menos integrados era não usar o termo escola, pelo seu contexto negativo, a definição a se utilizar é casa do índio, essa tem o modelo de estrutura diferente (tendo o mesmo sentido) da escola, as suas características são mostradas por Oliveira; Nascimento

O primeiro destes será dotado de máquinas de costura, rodas de oleiro e ferramentas de carpintaria à disposição dos adultos como um lugar de trabalho e de conversa. Já no segundo, mobiliado com pequenas mesas e cadeiras e para funcionar como salas de aula, as crianças indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.770).

Entre o final da década de 50 para a década de 60 as escolas e postos deixam de receber atenção e financiamento, ficando como fim último do SPI intervir em conflitos. Com a extinção do SPI em 1967 surge a fundação nacional do índio (FUNAI), essa seria uma resposta a críticas locais e internacionais de corrupção e violência contra índios, mas não havendo grandes mudanças no órgão. A FUNAI estava vinculada ao Ministério do interior: permanecendo, como órgão anterior, com as políticas de integração dos indígenas a sociedade nacional. Dessa maneira, sua estrutura organiza-se através do desenvolvimento social unido ao crescimento econômico, sendo sua intencionalidade civilizar os índios transformando-os em brasileiros com independência econômica.

A Funai através da Lei nº. 5.371/1967: que institui a gestão de patrimônio indígena na intenção de conservação, ampliação, valorização, como estudos sobre os índios, sensibilização da população nacional diante a causa indígena e o poder de polícia nas reservas indígenas. Duas dimensões que demonstra o poder do Estado sobre os grupos indígenas são a forma de representação ou assistência jurídica inerentes ao princípio tutelar do índio e a definição de educação apropriada para a integração progressiva dos indígenas a sociedade nacional.

Pensando as políticas da Funai tentando avançar mais do SPI, em certo momento, vemos ambiguidades, pois há uma continuidade no sentido da assimilação dos indígenas pela sociedade do outro lado reconhece a importância da língua nativas nos processos de alfabetização. Nesse contexto, a Fundação afirma um convênio, de 1969 até 1991, com *Summer Institute of Linguistics* (SIL): uma instituição norte-americana com princípios religiosos que atuava desde 1930 no Brasil. Essa vinha fazendo um trabalho de pesquisa linguística com povos indígenas latino-americanos. A principal forma de atuação do SIL era o uso da tradução da Bíblia para as línguas indígenas, ou seja, uma retomada do caráter missionário, como atribui Ciaramello:

Data desta época a chegada ao Brasil do Summer Institute of Linguistic (SIL), com uma proposta de não mais de abolir as «diferenças», mas sim domesticá-las; não negava o direito desses povos se expressarem em suas próprias línguas, apenas lhes impunha o dever de adotar normas e sistemas ortográficos da «civilização». Com isso, o SIL transformou apenas os aspectos mais superficiais e visíveis da realidade indígena, ou seja, não abolia nem língua, nem cultura, apenas as «documentava», alegando correrem riscos desaparecimento; tinha o mesmo objetivo do passado, ainda que atuasse com técnicas distintas, utilizava-se das diferenças como método civilizatório. No entanto, o SIL encontrou muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras, além de ditar por algumas décadas as regras sobre a Educação Escolar Indígena (CIARAMELLO, 2014, p.113).

Podemos observar que o SIL tinha a intenção de usar as diferenças como prática de civilizar os grupos indígenas como configura os sistemas linguísticos desses na forma de um instrumento civilizatório. Portanto, não há mudanças, só uma nova roupagem, no processo integracionista dos povos indígenas pelo Estado Nação.

4.3 LUTAS E RESISTÊNCIAS DOS POVOS INDÍGENAS POR UMA ESCOLA DIFERENTE

Houve uma grande modificação, a partir de 1970, no cenário nacional diante da maior articulação entre indígenas e Organizações Não-Governamentais (ONGs), antropólogos/as, linguistas, educadores/as, missionários/as e outros. Dessa maneira, surgem Encontros de Educação Indígena que vem trazer questões, de extrema importância, para a escolarização indígena. No ano de 1973 resultado desse aumento da articulação indígenas e indigenistas, que intervêm e acompanham os processos legislativos, pressionando as instâncias do Estado. No

período da ditadura militar foi aprovado o Estatuto do Índio Lei 6.001: trazendo um modelo de educação indígena no sentido garantir a alfabetização dos povos indígenas em sua língua. Por sua vez, o Estatuto do Índio vem com a dimensão da tutela e o sentido integracionista dos indígenas ao Estado nacional. A Lei traz os velhos processos de apagamento cultural e o aspecto civilizatório para os povos indígenas. O Estatuto também define as diretrizes para ação em conjunto com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Funai e entre o MEC e a Funai para proporcionar a alfabetização entre indígenas, esse cenário é compreendido por Cohn; Santana:

Nesse sentido, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena e a seus projetos de futuro – e não uma instituição colonizadora – começa a ganhar força a partir desse novo cenário. As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngue, quer na escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, linguístico, legal – para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira (COHN; SANTANA, 2016, p.65).

A escola a partir da década de 70 é pensada, aos poucos, com outro sentido e com o olhar do indígena, não mais do colonizador, colaborando para um novo projeto de educação para que os indígenas se apropriem de saberes para se relacionar com os não índios constituindo formas de resistência e negociação. Em 1978 é realizado o seminário pelo Conselho Indígena Missionário (CIMI), na Aldeia Rikbatsa em Mato Grosso, trazendo a pauta da diferença entre Educação escolar Indígena e educação para o índio, propondo a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e o debate sobre um modelo de ensino alternativo. Já em 1979 a subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o Encontro Nacional sobre Educação Indígena, com a intenção de tirar as experiências e possibilidades de escolas indígenas em caráter diferenciado que surgem como deliberação aos poucos no espaço do Brasil.

Na década de 1980 se começa discussões sobre a autonomia das sociedades indígenas e a forma ideológica da educação que até então tentou constituir apagamento da cultura indígena. Nesse sentido, estrutura-se tentativas pioneiras por partes dos povos de construção de uma educação escolar em consonância com interesses, direitos e especificidades das sociedades indígenas. Em 1982 a Operação Padre Anchieta (OPAN) vai realizar quatro encontros que vão

debater questões como a formação do professor Indígena, elaboração de planos curriculares específicos, ensino bilíngue e calendários diferenciados.

A escola tem a intencionalidade de se torna um espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre a história e projetos para um futuro, portanto os indígenas possam construir sua cultura e formas de ser no mundo. Como a constituição federal podemos ver os ganhos das lutas indígenas, como descreve Bergamaschi; Medeiros:

A partir da atuação indígena no processo constituinte da década de 1980, a Constituição Federal em 1988 assegurou direitos importantes às suas sociedades, entre eles o direito à escola diferenciada. A Carta Magna reconheceu aos índios, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2o, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ou seja, garantiu-lhes um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitem aprender de acordo com sua cultura (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 59).

Com as lutas dos anos 80 os povos indígenas ganham espaço na constituição como sujeitos reconhecidos e de direitos sociais, culturais e uma educação diferenciada. Agora as leis Federais, com seus limites, tentavam atribuir uma visão não mais colonizante aos povos indígenas como leis anteriores, mas sim criar normativas a partir da afirmação de vivências e culturas dos grupos indígenas. Em 1988 também é criada a Comissão dos Professores Indígena do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), em Manaus, compondo mil professores indígenas de mais 100 etnias da região Norte do Brasil. Em 1991 temos uma reorganização de questões indígenas em vários ministérios não mais só na FUNAI, como cita Cohn;Santana:

O governo Collor (1990-1992), logo no início, por meio de decretos assinados em 4 de fevereiro de 1991, atribuiu a diferentes ministérios e órgãos federais responsabilidades antes concentradas na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). São eles: o Decreto nº 23, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); o Decreto nº 24, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); o Decreto nº 25, que subordinou os programas e projetos para a autossustentação das comunidades indígena ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária (MARA); e, finalmente, o Decreto nº 26, que definiu o MEC como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino (COHN; SANTANA, 2016, p. 66).

No governo Collor a descentralização da temática indígena da pasta da Funai, através de vários decretos, para outros ministérios que atendam as demandas

específicas dos índios como saúde, meio ambiente e educação. Cria-se a portaria 559/91 estabelecendo a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena- NEIs nas Secretarias Estaduais de Educação: no sentido interinstitucional e com representações de órgãos indígenas sua prioridade é cuidar da formação permanente de professores Indígenas, que devem receber a mesma remuneração igual a professores não indígenas, regulamentar escolas indígenas, calendário escolar diferenciado, metodologia e avaliação de matérias didáticos devem ser feitos pensando a realidade sociocultural de cada sociedade indígena, já em 1992 temos outras criações, como coloca Cohn;Santana:

Neste mesmo ano, é criada a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena; além da Coordenação Geral, o MEC institui, em julho de 1992, um Comitê de Educação Escolar Indígena, para contar com a assessoria e a participação dos envolvidos com a questão indígena. Este comitê foi composto por representantes indígenas, representantes de organizações não governamentais, universidades e um representante da Funai (COHN, Clarice; SANTANA, 2016, p. 66).

A relevância desses mecanismos de representação indígena é pensar a educação através dos próprios índios e contribuições um para um projeto de futuro, como no comitê de 1992 que criou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993): descrevendo o que se entende por interculturalidade e demarcado o que é educação escolar indígena. Foi esse também construiu o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Dando continuidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9.394 de 1996 reafirma os ganhos em educação da constituição de 1998 e coloca mais necessidades, nas palavras de Bergamaschi; Medeiros:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e foi mais além, citando pela primeira vez o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Destacou a importância da história e da identidade étnica dos povos indígenas para suas comunidades, apresentando, no artigo 78 da referida lei, como um dos objetivos dessa educação diferenciada “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.59).

Podemos ver que através da LDB¹⁸ o horizonte da educação começava, gradativamente, a se abrir a uma educação diferenciada para os povos indígenas e se amplia na dimensão pedagogia dos artigos da Constituição Federal. Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), esse documento é um conjunto que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como decorre Bergamaschi; Medeiros:

Seguindo no caminho de instituir uma educação escolar diferenciada, em 1998 foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Elaborado por lideranças indígenas de todo o país, junto a especialistas da educação, antropólogos e professores das diversas matérias, é um instrumento que auxilia, principalmente, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.59-60).

Esse referencial elaborado pelo MEC, indígenas e outros atuantes na temática é uma base para auxiliar na constituição de escolas indígenas. Assim, o documento levanta questões comuns a todos os professores, secretarias e escolas trazendo como temas: pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. Em 1999 Parecer CNE/CEB N° 14/99 e Resolução CNE/CEB N° 3/99: definem diretrizes e metas para as escolas indígenas como administrativo da categoria escolar Indígena no sistema de ensino, destaque a formação de professores indígenas, produção de material didático específico, afirma programas e currículos e autonomia e autogestão, segundo Cohn;Santana:

O Parecer 14/99 e a Resolução 3/99: o primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução 3/99, que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; o segundo, atribui ao Estado a responsabilidade sobre a educação escolar (COHN, Clarice; SANTANA, 2016, p. 67).

Os documentos trazem o reconhecimento das escolas indígenas tanto na qualidade quanto especificidades da educação diferenciada e é um dever do Estado zelar pelos esses aspectos nas escolas. No mesmo ano a COPIAR Convertia-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Dessa forma, é lançada a Carta Aberta dos professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre

¹⁸ Acentuamos que a LDB ficou limitada a dois artigos, isso mostra um avanço a passos lentos e conflituosos no espaço da educação para os povos indígenas. Nesse sentido, era necessários um capítulo da LDB que apresentasse, portanto, vários pontos da EEI.

aos membros da Câmara de Educação Básica (CEB): essa reafirma o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, concebendo a participação das comunidades e organizações indígenas para planejar os projetos político-pedagógicos, garantir o financiamento público, realização de concurso para professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre dimensão federal e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.

4.4 NOVOS HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nos anos 2000 se cria Territórios Etnoeducacionais (TEES)¹⁹, tendo como objetivo uma gestão política de Educação Escolar Indígena. Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei No 10.172 garante metas específicas para as escolas Indígenas, como referisse Bergamaschi; Medeiros:

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas. Naquele momento, o plano previu “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola indígena’ para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”. Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico, entre outros pontos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2009, p.60).

Podemos perceber que o PNE tenta abrir espaço para EEI como a criação da categoria escola indígena e principalmente a instituição da categoria professor indígena no documento, mesmo dependendo das leis no âmbito estadual e municipal a efetivação. O PNE tenta ser um norte para o Estado (federal, estadual e municipal) afirmando quem ensina e pensa a educação, na dimensão diferenciada e local, são os indígenas. No mesmo ano o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena e extinto no seu lugar surge a Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por Organizações indígenas, indigenistas e universidades de várias regiões do Brasil. Começa a pensar e se criar cursos superiores de formação indígena como o da A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o Projeto 3º Grau Indígena. A Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) envia uma

¹⁹ TEES acabaram fracassando na tentativa de uma gestão das políticas educacionais indígena, pois estavam concentrados, por sua vez, em uma perspectiva Estadocêntrica de aliança entre grupos indígenas e o Estado. Ou seja, não uma aliança entre os povos indígenas integrantes dos TEES. Também a autonomia fica muito restrita as demandas e visões do Estado e os povos originários ficam sozinhos como aplicadores. Os TEES vão ser espaços conflituosos e contraditórios de vários agentes políticos, portanto um campo com múltiplas disputas por significado.

consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas em nível superior e as especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio.

Em 2002 é publicado o referencial para a Formação de Professores Indígenas publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, apresenta diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas. Nesse mesmo ano é Designada Francisca Pinto de Ângelo como primeira representante indígena na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, ela foi indicada pelo MEC e não pelo Movimento Indígena e a cadeira é do MEC, até os dias atuais os povos indígenas não têm acento no CNE. Em âmbito municipal a Lei Nº 145 cooficializa as línguas Nheengatu, Baniwa e Tukano, juntamente com a língua portuguesa em São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas. Na educação superior em 2003 a Universidade Federal de Roraima (UFRR) cria a Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas.

Com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais de 2004 foi promulgada pelo Decreto nº 5.051: que afirma os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados onde vão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles. Sobre a intenção de responder às suas necessidades particulares, deverão trazer a sua história, seus conhecimentos, técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas necessidades sociais, econômicas e culturais.

Também a Comissão Nacional de Professores Indígenas e reorganizada e passam a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo composta por dez representantes de professores Indígenas e cinco representantes de organizações Indígenas ela define o debate e criação de uma política para a formação específica de professores Indígenas para o nível superior. Assim, se forma a Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de uma base para a discussão, formulação e execução participativa de políticas de Educação Superior Indígena que tenham concordância com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no país.

Em 2005 se cria a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), por meio da Portaria MEC Nº 13 também se dá um passo muito importante na formação de professores indígenas com o primeiro edital

do de Convocação do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind). Esse programa tem o objetivo de formar em nível superior professores indígenas da educação básica, para atuarem em suas aldeias, baseando-se na visão indígena do que seria educação (ALMEIDA, 2017). O edital de 2005 contemplou 9 universidades ²⁰.

Prosseguindo em 2006 acontece Formatura da primeira turma do projeto Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). em 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: que declara os povos indígenas têm o direito de afirmar sua liberdade de status político e sua autonomia com sua perspectiva de desenvolvimento econômico, social e cultural. Nesse contexto, também coloca a legitimidade dos seus sistemas próprios de educação. Em 2008 a Lei Nº 11.645 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas no território brasileiro, como descreve Silva:

Entendemos que a Lei nº 11.645/2008 resulta de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às sociodiversidades étnicas que permeia as formas de ser e viver das 305 etnias indígenas atualmente reconhecidas no Brasil, quando as escolas no país em grande parte ignoram essas informações (SILVA, 2017, p. 225).

A 11.645/08 nasce no âmbito acadêmico a demanda por representação dos povos indígenas como participantes da história nacional, sendo agentes que movimentam os rumos históricos, porém isso fica bem distinto no espaço escolar que concebe o indígena como algo do passado e caricaturado como selvagem. Dessa forma, a lei é uma demanda social e uma forma de resistência a uma história do Brasil única. Também em 2008 foi lançado o segundo edital do Prolind ²¹.

Em 2009 o Decreto Nº 6.861, de 27 institui os Territórios Etnoeducacionais (TEEs): vai no sentido da Educação Escolar Indígena e sua organização em Territórios Etnoeducacionais que constitui a participação dos povos indígenas e a

²⁰ [...]o Prolind liberou recursos para as seguintes IES: Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG); Universidade Estadual do Amazonas(UEA); Universidade Federal do Amazona(UFAM); Universidade Estadual de Campina Grande(UFCG); Universidade Estadual do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); UEL e Universidade Federal do Tocantins(UFT), inaugurando assim o apoio do MEC com recurso para cursos específicos para formação de professoras e professores indígenas no Brasil. (ALMEIDA, 2017, p. 22-23).

²¹ Nesse mesmo edital foram também contempladas as IES: UNEB, UECE, UNEAL, UFCG, UFAM, UFGD, UFC, UFG, UNIFAP, UFMS e UFSC. (ALMEIDA, 2017, p. 24). Também a UFPE.

sua territorialidade. Nesse ano o terceiro Edital de Convocação do Prolind é lançado.

Acontece também em 2009 a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) é realizada pelo MEC, CONSED e FUNAI sendo seu objetivo de debater as condições de oferta da educação intercultural indígena. Um dos focos é a intenção de melhorar a estrutura das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, no diálogo e na participação social, como afirma Oliveira; Nascimento

Com vistas à ampliação deste diálogo, o MEC, em 2009, convocou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), ocorrida em Luziânia (GO), no período de 16 a 20 de novembro. A Conferência promoveu uma avaliação da situação da EEI sob uma dupla perspectiva, denominada “a escola que temos” e “a escola que queremos”. No primeiro caso, foram apontados avanços e dificuldades; no segundo, diretrizes para a política educacional nos sistemas de ensino. Entre os avanços listados, com destaque para as conquistas legais, estavam o aumento do número de escolas e da presença majoritária dos indígenas na docência e na gestão e os maiores investimentos financeiros do MEC nos programas de construção de escolas, de alimentação escolar e de formação de professores (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 777).

A sei CENEEI tem uma grande importância para mobilização e planejamento das políticas para as escolas indígenas através de discussões se criar pautas e avaliações. Em 2010 o MEC cria A Portaria MEC Nº 734, promulga através do Ministério da Educação a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI): órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. O CNEEI se torna um espaço, muito importante, de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais alusivas à Educação Escolar indígena no espaço nacional.

Em 2011 se institui a Lei no 12.416: essa altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para delibera sobre o oferecimento de educação superior para os povos indígenas. Nesse mesmo ano acontece a formatura da turma de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), esses dois cursos foram os primeiros financiados pela política do Prolind. Em 2012 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 5), nas palavras de Cohn; Santana:

Por fim, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação

Básica, dentre outras coisas, estabelece os objetivos da educação escolar indígena, determina seu modo de organização, caracteriza princípios que devem orientar os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, concepções de currículo, práticas de avaliação, processos de formação e de profissionalização dos professores indígenas, além de definir as competências que cabem aos entes federados no que se refere à responsabilidade e garantia da educação escolar indígena, através do regime de colaboração (COHN; SANTANA, 2016, p. 68-69).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica norteiam toda a estrutura de organização das escolas indígenas e também estabelecem o dever da federação. No ano de 2013 temos uma grande lista de acontecimentos favoráveis a educação indígena: Criação do Programa Bolsa Permanência, efetivando o auxílio financeiro para a permanência dos acadêmicos indígenas nas Instituições de Ensino Superior Federais (Portaria Nº 389), Quarto Edital de Convocação do Prolind e Instituição e regulamentação da ação Saberes Indígenas na Escola, por meio das Portarias Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, e Nº 98.

Em 2014 acontece a Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena através da Portaria MEC Nº 421. Também se implementa o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005: apresenta a administração de colaboração específico para os territórios etnoeducacionais afirmando a consulta prévia e informada às comunidades indígenas e declara em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.

Em 2015 representações de grupos indigenistas e de governo apresentam um projeto para a Educação Escolar Indígena na I Conferência Nacional de Política Indigenista. Professores criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e a Resolução CNE/CP Nº 01, de 07.01.2015: delibera sobre a Formação de Professores como definiu o Parecer Nº 06/CNE-CP, de 2014.

Já em 2016 acontece a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)²². Por fim, em 2017 se estrutura alguns objetivos para Educação escolar Indígena: 1. Avaliação dos avanços, obstáculos e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) desde a I CONEEI; 2. Criar propostas para ascensão da política nacional de Educação Escolar Indígena; 3. Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e 4.

²² Tema: o sistema nacional de educação e a educação escolar indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas.

Proporcionar a ampliação do diálogo para a criação de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, com o avanço do protagonismo indígena.

Entre 2013 a 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio) se tem a discussão e elaboração da Base Comum Curricular (BNCC) esse documento tem a intensão normatizar os currículos como descreve Oliveira:

BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes (OLIVEIRA, 2018, p. 56).

O sentido de universalizar um modelo de currículo é uniformizar/igualar as aprendizagens a nível nacional, pensado que todo o problema educacional do Brasil é de aprendizagem. Como autora perceber, temos a intensão (do documento) de controle sobre todos os sentidos da educação, da escola e seus agentes. A base, na sua metafísica, esqueci a dimensão continental do país e diversidade cultural que entra nas escolas, o único sentido, precário, do documento é generalizar a pluralidade cultural e emoldurar essa dentro das aprendizagens essências das competências. Seguindo esse caminho percebemos que a BNCC vai na contramão da EEI segundo Militão:

Em perspectiva oposta, entendemos que a BNCC não contempla as demandas educacionais dos povos indígenas pelo fato de estes não terem participado daquele referido processo e também por não aprofundar questões que lhes são fulcrais, a exemplo da questão de sua língua materna (MILITÃO, 2022, p. 11).

Nesse sentido, a base pouco se porta com a EEI, no máximo, vendo os povos indígenas como um ponto que entra no documento para diluir a grande homogeneização da educação – a diversidade é uma camuflagem. Escondendo as verdadeiras intenções da BNCC que é formulada em um contexto de grande influência privada (fundações e empresas) (MACEDO, 2014). A BNCC com suas competências vai naquilo que Hardt e Negri (2001) afirmam como “produção imaterial”, ou seja, sendo a própria vida social um capital de produção e investimento. As propostas para uma educação diferenciada, intercultural e que vá ao encontro das demandas dos povos originários ficam escanteadas como define Militão:

Outro aspecto problemático da BNCC é a associação da Educação Escolar Indígena a “temas contemporâneos” na perspectiva, ora de conteúdo ora de competência, apagando-se a especificidade dessa modalidade e toda a sua construção histórica para se considerar os TEE e todos os princípios que lhe são inerentes (MILITÃO, 2022, p. 11).

Percebemos que a base tem um intencionalidade contrária as várias lutas históricas dos povos indígenas por uma escola que contemple suas necessidades políticas e socioculturais. A BNCC acaba esquecendo da Constituição Federal de 1988, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012 elas só são citadas no documento, porém não constroem o corpo e ideias da base. Assim, entendemos que a BNCC apaga/invisibiliza as formas plurais de ensino e aprendizagem das EEs, pois legitima uma única forma, ocidentalizada, de ver a escola apartada das comunidades indígenas. O sentido, bem representado, da base acaba, por fim, transformando os indígenas em um conteúdo que pode aparecer, em outras palavras, não legitimando as suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos educacionais. Nesse sentido, são vistos como algo do folclore constituindo a diversidade cultural do Brasil, portanto não fazem nada além de enfeitar o currículo –não produzem um conhecimento curricular segundo a BNCC.

5 ENTRE A BNCC COMO UM DOCUMENTO BIOPOLÍTICO E A RESOLUÇÃO Nº5/12 NA PRODUÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA: CONTRAPONTO PARA PENSAR UM DIREITO DE APRENDIZAGEM NA PLURALIDADE

A opção metodológica desse trabalho, apresentada anteriormente, é a análise do discurso, na perspectiva arqueológica foucaultiana, logo é necessário apresentar como o documento BNCC se tornou um monumento para a normatização, em todo território nacional, da educação brasileira entrando em conflito com outras normativas como a Resolução nº5/12. Assim, a perspectiva desse documento é destituída de uma fixação de uma memória social coletiva para entrar no território da produção, sendo a verdade que é estabelecida não é transcendente, se dando na forma de afirmar determinado saber sobre uma época e a produção de seus sujeitos, porém isso não é apartado das relações discursivas de poder que estabelecem uma discursividade em detrimento de outras, isto é, se produz regularidades sobre esse sujeito, não anterior ao discurso, formando uma episteme como referência (FOUCAULT, 1987). A base não é distinta desse movimento discursivo, pois sua produção se dá em momento de afirmação social e da necessidade de produzir subjetividade. Nesse sentido, a necessidade de descrever os enunciados que constituem os significados de afirmação/normatização da BNCC e os contrapontos enunciativos da Resolução nº5/12.

A BNCC é estabelecida em 2017 (Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio) como documento regulador de todos os currículos nacionais, sem distinção, porém é necessário retomarmos o contexto de regularidades históricas, um pouco distantes do Brasil, para entender o sentido desse documento. No ano de 1970 com as crises fiscais é necessário repensar a relação capitalista indo além do mercado para a própria dimensão da vida social, a nível da população, como processo de produção da vida humana, ou melhor, biopoder em forma de biopolítica (NEGRI, 2015). Dessa forma, a uma racionalidade sobre esse corpo múltiplo definido como população, nisso se desenvolve a biopolítica para resolver o problema da população, em vários sentidos como político, científico, biológico e sobre o poder. A biopolítica na ótica de Foucault é uma:

[...]série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população

constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (2005, p.131).

Nós podemos delinear certa convergência entre esse aspecto biopolítico e a BNCC, porque o documento em sua estrutura afirma resolver o problema de aprendizagem dos/as alunos/as (população) afirmando aprendizagem necessárias, essas se dão em tom homogeneizante como descreve o documento “Com a Base, vamos garantir o conjunto de **aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso). Percebemos que a base constitui uma normatização – bem vertical – para toda a educação básica esquecendo outras dimensionalidades educativas como a EEI. Esses processos de aprendizagens homogeneizantes se contrapõem a Resolução nº5/12 quando se refere a EEI para a Educação Infantil “Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas” (BRASIL, 2012, p.4) e também o Ensino Médio “ §3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas (BRASIL, 2012, p.5).

BNCC impõem o que chama de aprendizagens essenciais para todos os/as alunos/as (sem distinção) para um processo que esqueci as diversidades culturais de vários sujeitos, a dimensão pedagógica (constitutiva de vários conhecimentos) dos povos originários é colada para a periferia quanto a base impõem um discurso normatizador. Nesse sentido, os/as professores/as e outros agentes pedagógicos são invisibilizados da formação das crianças e jovens indígenas e os/as docentes/as, infelizmente, são tratados como meros aplicadores didáticos sem conhecimentos pedagógicos e curriculares.

Delimitando as aprendizagens a 10 competências, que tendo uma forte tendência comportamentalista, se ligando a formas disciplinares indo além de conhecimentos, agora, para o próprio molde da vida dos/as educandos/as, portanto, a BNCC pode ser conceituada como um documento biopolítico. Em sentido de controle da vida descrevemos as 10 competências da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Percebemos, claramente, a dimensão comportamentalista das competências indo no sentido de uma formação do sujeito crítico, reflexivo diante de aspectos científicos, respeito as diversidades culturais, cuidado de si, cuidado como o outro, cuidado com a natureza e formação socioemocional. Em uma visão simplificada ou ingênua podemos entender as competências, que gerenciam as aprendizagens da base, como algo positivo aos/as educandos/as. Porém, é necessário pensar o processo do capital em nível de uma produção imaterial: cognitiva, criativa, corporal, psíquica, socioemocional, dos afetos, das relações sociais e da subjetividade

humana – o capital financeiro torna-se mais abstrato e líquido (NEGRI,2015). Essa nova forma de produção imaterial liga-se a fabricação de subjetividade para conduzir os indivíduos, isso vai ser visto, bem claro, na BNCC no sentido das suas competências como aprendizagens essenciais para os/as alunos/as.

A volta das competências e habilidades, que assombram a educação, como aprendizagens essenciais da BNCC é retornar à racionalidade capitalista, onde a escola deve funcionar como uma empresa. Dessa maneira, as competências e habilidades são formas de interiorizar comportamentos/subjetividades das demandas de formação de mão de obra para o mercado. Os/as alunos/as necessitam dessa dimensão comportamentalista para competir dentro das estruturas do capitalismo, para serem uteis a racionalidade de mercado.

Nos focando na 6ª competência percebemos que ela engloba aspectos relacionados a diversidades de saberes e vivências culturais, mas também essa traz aspectos não separados da relação com o mercado de trabalho (potencializa esse). Na dinâmica da BNCC a pluralidade cultural fica restrita ao funcionamento das relações de trabalho para efetivar a racionalidade da globalização neoliberal, o processo de vampirismo do capitalismo se apropria das culturas (suas existências) e transforma em algo a favor do capital. Assim, é necessário acomodar as diversidades culturais para o bom funcionamento da estrutura de mercado – uma luta contra a pluralidade cultural prejudica o lucro material e imaterial. Essa enunciação de respeito as diferenças culturais, em uma dinâmica capitalista, encobrem/violentam as culturas, pois enquadra essas dentro de um molde celebração cultural, ou seja, o importante é tolerar enquanto estiveram dentro das hierarquias de poder colonial capitalista. Essa é a forma da diversidade cultural se efetivar na base e como aprendizagem essencial para os/as alunos/as, portanto não é claro uma tentativa para efetivar a pluralidade cultural, mas sim camuflar de forma estratégica (para manter as regras do jogo).

Os povos indígenas assim vão ser um conteúdo para aprender a diversidade cultural do Brasil, ou seja, não passam de conteúdo expositivo, logo que as competências não atribuem nada sobre a EEI ou outros modelos escolares diferenciados. Nesse sentido, os conhecimentos e vivências das escolas indígenas acabam sendo normatizadas na lógica da base que reproduz uma diversidade na educação como celebração dentro da estrutura de poder capitalista. Outras formas de pensar o currículo ficam restritas aos padrões curriculares da BNCC, criando um

apagamento através de normatização curriculares. Vemos mais uma normatização para efetiva as novas demandas da racionalidade de mercado que vê os povos originários como mais um trabalhador consumidor do que agentes sociopolíticos e pedagógicos. Assim, a EEI não pode se consolidar plenamente, pois a BNCC tenta normalizar a educação no país para cumprir as demandas de aprendizagens a nível global. Ou seja, temos um tensionamento de dois campos discursivos – bem distintos – a base e a outros documentos como a Resolução nº5/12 que disputam os currículos das escolas indígenas.

Vemos nesse percurso a base como um sentido, homogeneizante, de conduzir a população através de produção de subjetividades via interiorização das competências. Essa forma de conduzir a população tem um sentido que é universal e que cria um padrão de aprendizagem – dito único – nas 10 competências que a *posteriori* vão produzir o futuro cidadão competente. Essa forma única de ver a formação e as aprendizagens se contrapõem Resolução nº5/12:

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como **suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem** e projetos societários; (BRASIL, 2012, p.2, grifo nosso).

Percebemos que existe uma negligência – ou não importância – por parte da base em relação a EEI, pois suas competências, como o documento em geral, esquecem os conhecimentos e aprendizagens dos povos indígenas como é bem apresentado na Resolução nº5/12. Portanto, para a BNCC o importante na educação brasileira são somente as 10 competências, isso cria uma contradição na ideia de diversidade educacional no documento, pois ele cita diversas normativas sobre a EEI:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192.
 BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192.
 BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192.
 BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de janeiro de 2015, Seção 1, p. 11-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acessos em: 7 de nov. 2017 (BRASIL, 2018, p.18).

É bem percebido que a base conhece as normativas que referenciam a EEI, porém como um documento biopolítico sua intensão é certa forma de padronização dos comportamentos (competências) nos/as alunos/as. Todas as normativas acabam virando leis mortas que enfeitam a BNCC, lembrando que esses documentos citados estão, secundariamente, aprestados na base como nota de rodapé.

A BNCC se articula s novas demandas – do império global – no campo da educação não são só produzir mão de obra para o mercado de trabalho, mas também subjetividades, nas suas multiplicidades, para uma sociedade que se torna, cada vez mais, neoliberal em todas as suas dimensões, o próprio humano acaba virando um capital para o seu próprio investimento (HARDT; NEGRI, 2001). Também sua própria exploração. A nova dinâmica das políticas internacionais para a educação não é somente instrumentalizar os/as alunos/as (o velho ler, escrever e fazer contas) é necessário produzir certo sujeito da polivalência neoliberal, esses devem saber empreender e se auto-empreender para competir nas sociedades de mercado. A nova governamentalidade neoliberal – como condução da população – é a produção dessa subjetividade nômade ligada as dinâmicas do capital – a escola, então, se torna dispositivo para atingir essa governamentalidade. Onde povos indígenas não tem vez diante das demandas do capital, no máximo os seus

conhecimentos são vistos, secundariamente, como saberes culturais não como princípios e conhecimentos pedagógicos como é apresentado na base:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se **suas matrizes indígenas**, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p.203, grifo nosso).

Essa visão folclorizada não apresenta nada ligado a EEI e a formação educacional para os/as estudantes indígenas, a base coloca os povos originários como uma parte da cultura do Brasil. Nesse sentido, os indígenas são meramente conteúdos não produtores de discursos curriculares.

É também importante abrir um parêntese nessa discussão, pois existe certo discurso que se dá como hegemonia e salvacionista da educação do país, no entanto, a base se limita um discurso de aprendizagem, como única problemática social, esquecendo as desigualdades socioeconômicas, violência, pluralidades de saberes culturais, invisibilizados, descaso com professores e escolas, entre outros enunciados que não podem ser limitados só ao descompasso da aprendizagem. Em outras palavras, a BNCC coloca como único significante a ser resolvido, em contexto gritante, de vários outros problemas que são da educação brasileira e da sociedade, na minha opinião e de autores, isso torna o documento uma proposta frágil indo mais no sentido de produção subjetivas para demandas econômicas neoliberais do que resolver problemas reais. A colocação anterior sobre a dimensão neoliberal será respondida mais a frente por enquanto vamos falar um pouco mais de abstração de aprendizagem essenciais.

O direito, essencial, de aprendizagem descrito na BNCC é ancorado em uma ideia onde os indivíduos, expert criadores das leis, podem criar um mundo comum para todos, isto é, uma totalidade universal e ficcional de uma nação nisso vemos um certo individualismo abstrato que será legitimado na base “[...]fomentara qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades[...]referendo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 12). Assim, a uma garantia de igualdade para todos, um consenso em monologo, perante a lei que seria a garantia das aprendizagens (MACEDO, 2015). A igualdade de aprendizagem é um direito, necessário a ser afirmado, porém o que é preocupante é uma forma, ameaçadora, de universalismo externo contraditório as diferenças, que a própria base afirma promover, ambiguidade complica na vida dos professores, pois

ela descreve a pluralidade e construção dos currículos diferenciados com os saberes locais, porém esses têm que está normatizados dentro das competências de conteúdos essenciais, ou homogêneos, para produzir determinados comportamentos.

Podemos entender esse comportamentalismo, sempre ratificado, na BNCC que engloba toda a vida dos/as alunos/as como um mecanismo de “biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual que está diretamente em jogo no poder e a produção e a reprodução da própria vida” (HARDT; NEGRI, 2001, p.43). Podemos ver isso, quando a base se refere as competências como “[...]atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Dessa forma, o poder não fica limitado na dinâmica de obediência e desobediência, porque ele se torna uma proporção da vida dos seres humanos se estruturando como morte, sobrevivência, conservação vital, pobreza, produção e reprodução social e aperfeiçoamento. As próprias competências, como linha de montagem de subjetividades, afirmam o sentido de uma maquinaria social onde se produz o mundo e seus sujeitos que devem ser criativos, com valores, relações sociais, afetos e de formação. Assim, é apresentado:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem **“saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)**, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13, grifo nosso).

Nós temos um discurso, falacioso, de uma certa cidadania e autonomia dos/as educandos/as em relação a essas aprendizagens, porém vemos um padrão homogeneizante para educação brasileira através das competências, estabelecendo uma essência que todos (sem distinção) devem interiorizar. Dessa forma, sentido das competências é intrínseco de uma conduta *a priori* das subjetividades, em outras palavras, as reformas educacionais, como a BNCC, transferem aspectos de controle antes da soberania do Estado ou do mercado para o indivíduo se autogovernar onde esse seria autônomo para viver. Todavia, esses mecanismos são próprios de mais controle social através de interiorização de normas, ou competências, para uma estrutura psicossocial já posta ou de uma essência do ser

como uma “subjetividade que caracteriza as diversas formas de intervenção psi na esfera da conduta privada, mas se estende para uma gama bastante externa de esferas sociais” (SILVA, 1998, p.9). Nos referindo a BNCC nessas condutas ou aprendizagens essenciais são dadas pela iniciativa privada que tem uma grande influência no documento (MACEDO, 2014).

Um dos marcos da perspectiva que vai englobar as reformas educacionais no mundo nas últimas década, principalmente no Brasil, é o livro **Capital humano: investimento em educação e pesquisa** lançado em 1969 pelo economista, da Escola de Chicago, Theodore Shultz. Na sua obra ele se refere a um capital humano contido nas crianças, gestado nessa fase, sendo muito importante para uma teoria econômica da população. Passamos, assim, pela transformação subjetiva de uma educação para cidadania, agora, para uma educação para sujeitos empresas em si.

Vemos a entra do neoliberalismo na escola e em todo tecido social, logo que essa nova visão econômica coloca tudo na dinâmica do mercado, principalmente a vida humana, não estamos só falado na lógica de instituições, mas sobre apropria subjetividade das relações sociais, sociabilidades e os comportamentos dos indivíduos decifrados, agora, pela racionalidade de mercado (GADELHA, 2016). Essas dimensões ressaltadas, não por acaso, apresentam-se na BNCC como competências a serem atingidas, porque vários documentos feitos pelo Banco mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que são referências²³ para a base. As propostas que gerencia essas instituições tem sua fonte na teoria do capital humano, norte-americana da escola de Chicago²⁴, sendo sua proposta formar capital através de competência-maquina proporcionado rendimento dependente do investimento em educação “trata-se de uma biopolítica a administrar capitais humanos, investindo em habilidades

²³ OECD. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa);

OECD. Global Competency for an Inclusive World;

Banco Mundial. (2011). Orientações pós-crise;

Banco Mundial. (2017). Um ajuste justo: uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil;

Mackinsey & Company. (2017). Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina: Relatório 2015.

²⁴ A Escola de Chicago criada em 1950, sobre a ótica de alguns professores que tinha uma referência o paradigma econômico neoclássico, sendo sua liderança Theodore Schultz, estava ligada ao Departamento de Economia da universidade de Chicago, Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa instituição. No Entanto, essa nomenclatura está também ligada ao grupo de economista, iniciado no começo dos anos 1960, influenciados, diretamente, pelos economistas Milton Friedman e George Stigler e seus discípulos, que transmitiram a doutrina ao mundo, tinham como base o livre mercado e rejeição doutrina keynesiana, teoria onde o Estado intervém no mercado e na sociedade isso levou a criação New Deal norte-americano.

socioemocionais (MACEDO; LEMOS, 2019, p.64). Esse investimento tem o caráter produtivo no desenvolvimento, ligado a forma de mercado, de certas subjetividades nos/as alunos/as sendo úteis a vida capitalista.

Queremos apresentar dois aspectos sobre o neoliberalismo discutidos por Foucault, no seu curso Nascimento da Biopolítica de 1979. No neoliberalismo alemão ou ordoliberalismo o mercado como princípio gerencial de todas as demandas tanto políticas quanto da sociedade, na concepção de Foucault:

Ele quer fazer, e claro, que o mercado seja possível. Tem de ser possível se se quiser que desempenhe seu papel de regulador geral, de princípio da racionalidade política. Mas o que isso quer dizer: introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade? (FOUCAULT, 2008, p.200).

Nisso percebemos a distinção entre o liberalismo clássico que tinha uma fobia do Estado e sua extensão era restrita ao mercado já o neoliberalismo, é muito mais amplo, avança tanto em sistemas políticos como na própria sociedade como princípio regulador. O neoliberalismo tem uma característica marcante que vai no sentido de produzir subjetividades úteis ao sistema, segundo Foucault “O homo oeconomicus que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (2008, p.201).

As novas formas de produção e gerenciamento do sujeito estabelecem que os indivíduos trabalhassem para empresa como se fosse para si próprio, dando ênfase a isso Dardot; Laval concebem o “Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (2016, p.325). Nesse sentido, é necessário que os indivíduos desenvolvam suas capacidades, ou melhor, as suas competências como descreve a da teoria do Capital Humano desenvolvida pelos neoliberais norte-americanos, assim, competência como um capital de aptidões físicas e psicológicas²⁵ que se voltariam em uma renda ou salário, então, podemos definir competências como desenvolvimento de certos aspectos, escolhidos pelo mercado, para ganho econômico dentro sistema capital, ou seja, nos tornamos um empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008).

Trazendo a discussão das competências para o campo da educação, principalmente do currículo, nos deparamos com as 10 competências da BNCC,

²⁵ Se Foucault escrevesse esse curso nos dias atuais também colocaria emocionais.

obrigatórias a qualquer aluno/a, que devem ser interiorizadas pelos/as estudantes em toda educação básica. Definimos Competências segundo Lopes e Macedo (2011), essas são comportamentos e habilidades fundamentais a serem aprendidos para uma área, isto é, são aspectos comportamentais a serem subjetivados nos educandos/as, porém a pergunta que fica é para qual sociedade essas competências querem desenvolver nos seres humanos? O discurso mais atual que pode responder essa pergunta é o da BNCC, ela nos dá pistas, como a grande influência privada (MACEDO, 2014), conceitos como empreendedorismo e educação financeira, projeto de vida com uma grande relação a dimensão ao mercado de trabalho e entradas de empresas no espaço educacional público, isso foi percebido por Lemos; Macedo:

[...] o termo competência como organizador da BNCC – independente do deslocamento do campo estrito da economia e da empregabilidade para o da cidadania global – aprisiona a educação a um modelo sistêmico que a descaracteriza (LEMOS; MACEDO 2019, p. 60).

Nesse sentido, o termo competência vem da dimensão econômica neoliberal, acaba infiltrando-se nos documentos educacionais sendo apropriado pela base como proposta de direitos de aprendizagens essenciais para a formação de uma sociedade coesa “Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana” (BRASIL, 2018, p.8). Podemos perceber uma camuflagem, onde se tem uma ideia de possível harmonia social, todavia vemos mais uma homogeneização que esquece a pluralidade em nome de um padrão de aprendizagem universal ligada ao sistema econômico. Por sua vez, a educação perde seu sentido formativo humano para, agora, produzir capital humano neoliberal, na descrição de Lemos:

Fazendo uso de uma estratégia desconstrutiva, isto é, uma desmontagem dos discursos que parecem hegemônicos e que prometem certa fantasia neoliberal de caminho seguro para a qualidade, como liberdade de empregabilidade e felicidade, conclui que a BNCC não só não vai “melhorar a educação”, como não vai “garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda”; vai apenas tentar controlar aquilo que a autora qualifica com “o imponderável” da Educação, isto é, o imprevisível, muito próprio de qualquer processo educativo, escolar ou não, que se revela como a produção da diferença ou o movimento em que diferimos de nós mesmos por efeito do encontro com o outro, tanto externo como interno a nós mesmos, evidenciando sua ótica pós-estrutural. (LEMOS, 2021, p.187)

Aqui o autor traça o sentido de discursos que em detrimento de outros se tornam reguladores e totalizantes de uma realidade, completa em si, porém entendemos um discurso que se diz total sempre esconde uma plenitude ausente, uma falta que se esconde. Podemos ver esse discurso que tenta ser total na base:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores[...] (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso).

Vemos que as competências da BNCC tentam regular/normatizar o que é a educação básica e seus sentidos formativos. Nesse sentido, ela coloca para periferia a multiplicidade discursiva do mundo e seu esfarelamento acontece quando encontra os outros discursos que criam contradições em sua universalidade e normatividade. A BNCC tem essa característica de um discurso completo em si, no entanto os fluxos da diferença, que pulsam na educação, criam rachaduras formando um mosaico plural das realidades, como é apresentado na Resolução nº5/12 que define:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012, p.8).

Pensando esse mote da diferença conectado com a Educação Escolar Indígena vemos que BNCC não contribui muito, pelo contrário, ela prejudica, pois impõem de forma arbitrária uma aprendizagem homogenia e no modelo multicultural neoliberal. Lembrando que a formação da competência é para produzir valor de mercado para competição, ou seja, o que está fora dessa lógica não tem um valor. Assim sendo, os valores coletivos, culturais e políticos das sociedades indígenas seriam deixados de lados para uma eficiência do capitalismo, limitado a formação dos/as educandos/as a uma acumulação de uma subjetividade rentável. A BNCC vai na contramão da EEI e dos seus princípios fundantes, resumimos esses na descrição de Maher:

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação

escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas (MAHER, 2006, p.23).

Percebemos demandas por uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue se contrapondo ao modelo homogeneizante ocidental. Acho que o mais importante é acentuar que as escolas indígenas devem estar ligadas às necessidades reais, não a abstracionismos externos, às aldeias indígenas e ao povo principalmente às lutas políticas. Todavia, a BNCC não se preocupou nem em ouvir professores/as das redes escolares não diferenciadas – imagine os/as professores/as indígenas – ela normatizou os currículos nacionais através da imposição governamental.

O documento se torna cheio de ambiguidades, até parece forçar a entrada da discussão das diferenças, porque sempre afirma aspectos das multiplicidades culturais “No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural [...]” (BRASIL, 2018, p.15). A base afirma essa pluralidade cultural do país, no entanto transforma o conhecimento dos povos indígenas em algo sem aprofundamento e bem raso:

[...]formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários (BRASIL, 2018, p.328).

Não percebemos uma forma direta de conhecimento pedagógico e curricular que se articula à EEI, mas sim uma tentativa de mascaramento invisibilizando os conhecimentos dos povos indígenas como agentes da educação, nas palavras de Melià:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p.12).

As formas de conhecimentos dos povos originários que se articulam com seu cotidiano e cultura têm um sentido pedagógico formativo, isso vai impactar diretamente na vivência das crianças e jovens. Ou seja, é necessário criar relação entre os conteúdos curriculares e demandas (conhecimentos próprios) das EEIs. Como é apresentado na Resolução nº5/12:

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; (BRASIL, 2012, p. 8).

Entretanto, a base acaba esquecendo as dinâmicas próprias das EEI em detrimento de afirmação de uma boa educação, é emoldurada, nas 10 competências como direitos de aprendizagem essenciais. A BNCC não devia gerir a EEI pelo contrário a EEI devia nortear o documento a partir das demandas das escolas indígenas. A base se diz com um compromisso com o ideal de democracia “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva[...]” (BRASIL, 2018, p.16). Porém, se refere a essa democracia sobre um modelo universal, logo que ela tem a intenção de normatizar toda as formas de educação escolar.

É necessário repensar, se abrindo as traduções, deixando de lado o modelo democrático liberal, fundado no eurocentrismo, universal para uma democracia no sentido da “pluralidade”, em outras palavras, nós devemos entender que o mundo é plural e existem outras formas de democracias, não tendo essa nomenclatura, que se produzem de outra forma bem longe da Europa como os modelos indígenas, africanas, islâmicas, entre outras (GROSFOGUEL, 2008). Porém, a BNCC não tenta pensar essas outras formas de democracia articulando com a formação dos/as estudantes indígenas:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BRASIL, 2018, p.579).

Vemos como conteúdos as dinâmicas políticas dos povos indígena, no entanto não apresentam formas de concepção políticas gestadas dentro dos povos indígenas e ainda colocam eles como sempre subalternos em uma posição desigual. Portanto, a base apaga as vivências de outros tipos de pensamento político e democrático dentro dos povos originários. colocado os indígenas dentro do modelo democrático nacional, como esse fosse o único no Brasil. Se contrapondo a BNCC a Resolução nº5/12 em relação a EEI:

[...]atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos **sociopolíticos** e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p.8, grifo nosso)

A base não apresenta as vivências sociopolíticas e formas de organização dos povos originários, pois ela, somente, generaliza uma visão política única como conteúdo – esquecendo as várias dinâmicas pedagógicas, ligadas ao cotidiano, que criam práticas curriculares na EEI. Percebemos o não respeito a essas outras formas de pensar a democracia na composição da BNCC, pois ela fixa uma democracia, bem aos moldes imperialistas europeus e americanos, como um discurso único, essencializado, que todos devem aceitar, assim, a base com seu ideal de um direito essencial, em si único, a certas aprendizagens retoma um modelo de “[...] educação escolar não era espaço para os saberes e vivências indígenas, mas sim para os conhecimentos europeus, enquanto verdade única” (FEITOSA; OLIVERIA, 2020, p.115).

A democracia, como ideal universal moderno, tem seu modelo referencial na Europa e nos Estados Unidos da América, porém é necessário pensar indo além de um ideal único, muitas vezes colonizador, para uma estrutura transmoderna,²⁶ como coloca Castro-Gómez “Significa atravesar la modernidade pero desde “outro lugar”, precisamente desde aquellos que fueron “negados” por la modernización hegmónica euronortamericana[...]” (2019, p.85). Dessa forma, é necessário pensar uma democracia transmoderna ir ao encontro do que foi negado pela modernidade, de forma violenta, caracterizando uma forma de hibridização dos ideais modernos como prática decolonial, formadas das histórias locais, ligada aos pensamentos dos indígenas, quilombolas e camponeses sobre o que seria democracia para eles.

Será necessário refletir indo além de um pensamento universal, eurocêntrico, para se abrir a pluralidades de formas de ver a realidade e criar significado sobre essa. A BNCC no seu ideal democrático, bem no modelo de um universalismo,

²⁶ A transmodernidade é a crítica a modernidade – como modelo único – em um sentido universal, pois a racionalidade moderna constitui um sistema de violência e exploração tanto dos seres humanos (nas coloniais e (neo)colônias) quanto contra a natureza. Pensar a transmodernidade é pensar de outro lugar, mais ao Sul, como forma de resposta ao abismo moderno, ou seja, pensado a partir de outros povos e culturas – que foram negados pela modernidade. Nesse sentido, podemos pensar uma escola e um currículo transmodernos como desconstrução desses significados a partir de uma forma intercultural, trazendo os conhecimentos dos diversos povos que ficaram fora do modelo de escola e currículo modernos (DUSSEL, 2016).

concebe uma essência a ser desenvolvida nos/as educandos/as, negando suas multiplicidades, através de aprendizagens homogenias, portanto, se aparta de uma de uma democracia no sentido plural. A seguir vamos discutir esse ideal de democracia, falsificado, pelo neoliberalismo que percorre o modelo da base.

Como nós percebemos, anteriormente, a várias ideias de democracia, não sendo um espaço pacífico, onde acontecem disputas por significados. Com a BNCC não é diferente, pois ela afirma uma definição de democracia constituída no direito de aprendizagem, reconta, nos seguimentos do documento. No entanto, o que aparece como uma legitimação de uma igualdade democrática, pode ser bem enganosa, sendo usurpada pela ideia de democracia neoliberal.

Essa democracia aos moldes do neoliberalismo tem um caráter limitado, ou melhor, uma democracia mínima, como corte dos laços coletivos, se legitima no indivíduo e nas suas capacidades inatas, sendo de sua natureza, o processo de desenvolvimento social. Dessa forma, qualquer aspecto constituído na solidariedade seria prejudicial, um veneno, para a sociedade, logo que a comunidade enfraqueceria as capacidades inatas, produtoras do desenvolvimento, dos indivíduos criando um antiindividualismo (GENTILI, 1998).

Nesse momento devemos voltar a BNCC, porque o documento tem uma intenção de produzir indivíduos com base em competências essenciais para desenvolvimento social. Podemos ver a influência de uma democracia mínima, neoliberal, no documento, pois em sua dimensão normativa compreende a formação do indivíduo. Articulado com a educação escolar indígena que afirma o processo de ensino-aprendizagem ligado as relações sociais, não podendo ser distinto dessas, isto é, os conhecimentos têm duas funções que são a cooperação e sua utilidade para a comunidade, na colocação de Maher (2006):

O conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo. Então, não se valoriza muito o saber relevante para apenas um único indivíduo. Muito pelo contrário: valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário. (p.18)

Podemos ver certa distinção do pensar indígena sobre educação e o que se vende na BNCC, pois ela afirma uma formação individual, das capacidades, para as demandas de mercado. Nesse sentido, é necessário o processo de fabricação de subjetividade que possibilite autogestão de suas potencialidades, que são rentáveis, não para as demandas da empresa, mas, agora, para si mesmo “Ele deve trabalhar

para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio[...]" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). O sentido de uma democracia nos parâmetros do neoliberalismo, não é afirmar direitos, é incentivar ao máximo a liberdade de mercado e desregulação de capital, em outras palavras, menos direitos e mais mercado.

A possibilidade de pensar o fim de um contratualismo ou a diminuição desse para um estado de natureza, defendido pelos neoliberais, dito democrático onde o mercado regula as regras, ou uma falsa lei, de uma segunda natureza. Os indivíduos podem competir onde os mais aptos sobrevivem e os débeis são eliminados, dessa maneira, surge uma seleção natural ou de mercado para o melhor desenvolvimento social (VILLACANÃS, 2020). Nessa perspectiva, as competências e o projeto de vida da BNCC seriam para gerenciar ou adequar os indivíduos a esse processo evolutivo, isso vai ao encontro do que Laval e Dardot falam "Assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual" (2016, p. 341). A racionalidade do neoliberalismo exige ao Estado, agora desregulado, certos sacrifícios para essa crise onde a classe e a raça tomam esse papel. O poder do capital é a fonte de controle do Estado, como descreve Villacanãs:

[...] reglas económicas que generan el campo de la competencia entre individuos, cada uno de ellos entregado libremente a su salvación. Los individuos son ahora los actores en un medio ambiente previamente decidido como naturaleza, algo que ya denuncia en su propia expresión la aceptación de un inevitable darwinismo social (VILLACANÃS, 2020, p. 86)

Compreendemos o novo cenário, a nível global, como o Estado democrático perdendo o controle. Assim, caímos no terreno da selvageria das leis naturais, onde o mais forte sobrevive, sendo o indivíduo que desenvolve as suas capacidades inatas ou competências pode sobreviver na selva do capitalismo predatório. Esse estado de natureza traz uma herança, em todos os aspectos, do darwinismo social as novas demandas do mercado podemos fazer uma ligação a isso no documento da BNCC:

Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. **Há hoje mais**

espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais [...] (BRASIL, 2018, p.568, grifo nosso)

O que a base chama de diversidade nas formas de trabalho é desregulação dos trabalhos formais para os trabalhos informais, sem direitos, o documento também apresenta uma contradição quando vincula a concentração de renda ao combate à desigualdade, logo que a riqueza fica na mão de poucos e o resto vive em condições de pobreza ou extrema pobreza.

Voltado a discussão sobre uma competição de mercado na perspectiva onde indivíduo entra disputa pela sobrevivência. A BNCC ressalta, de forma positiva, um espaço para o emprenhadoríssimo, que também chamamos de precarização da vida, essa é forma de tirada direitos e deixando as pessoas ao limbo de um mercado extremamente violento e desigual. A base considera um dos princípios gerenciadores de todas as culturas o empreendedorismo:

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o **empreendedorismo**, a convivência democrática e a solidariedade (BRASIL, 2018, p. 577, grifo nosso).

A dimensão ética da BNCC compreende o empreendedorismo (precarização da vida) como uma dimensão da ética colocado na mesma categoria da liberdade, autonomia, convivência democrática e solidariedade. Portanto, o documento universaliza o empreendedorismo como uma visão ética de todas as culturas, sem distinção. Lembrado que visão do empreendedorismo surge na nova fase do capitalismo neoliberal (decorrente da crise do capitalismo), onde os indivíduos se produzem, subjetivamente, como microempresas (DARDOT; LAVAL, 2016). Consideramos esse indivíduo empreendedor nas palavras de Dardot; Laval (2016) “Nessas condições, pode-se dizer que o primeiro mandamento da **ética do empreendedor é ‘ajuda-te a ti mesmo’** e que, nesse sentido, ela é a ética do selfhelp [autoajuda]” (p. 326, grifo nosso). Nesse sentido, a ética aos moldes neoliberais tenta ser universal para todos os grupos mesmo os de diferentes culturas como os povos indígenas, isso é bem descrito quando a BNCC fala do “Protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material[...]” (BRASIL, 2018, p. 506). Ou seja, a ética fica restrita a dimensão do trabalho e produção, e reprodução da vida, porém entendemos uma

visão ética que é mais ampla e tem múltiplos sentidos nas diversas culturas como os povos indígenas indo além da visão capitalista segundo Feitosa:

Isso impõe uma condicionante ética de que nada pode ser vendido, nem mesmo trocado, tudo tem que ser posto à disposição dos outros, ou seja, todos os bens devem ser partilhados. Essa é a lógica da economia de reciprocidade (FEITOSA, 2016, p.7).

O autor compreende que a visão ética dos povos originários vai muito além de um sentido capitalista (utilitarista) e de uma forma unicamente ligada ao trabalho, logo que vai no sentido de uma solidariedade entre membros da comunidade. Dessa forma, a uma diversidade de eticidades que compõem a forma de ser e viver dos povos indígenas.

Os povos indígenas sempre foram taxados de selvagens, porém sempre suas formas existência têm uma ligação com a dimensão do coletivo contrapondo a isso percebemos no capitalismo neoliberal, na sua face obscura, legitima uma competição onde sobrevive o mais forte ou mais empreendedor, partido de um estado de segunda natureza, podemos ver isso bem expresso na BNCC. Os povos indígenas pensam, em suas escolas, na contramão dessa educação do empreendedor de si tão recorrente na base:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BRASIL, 2018, p.466, grifo nosso).

Podemos perceber certa decorrência da produção de um sujeito para o empreendedorismo, ou melhor, como diz Dardot; Laval (2016) o neosujeito aquele que tem suas capacidades – em uma dimensão múltipla – constituídas como um capital para empreender na sociedade. segundo isso, em um viés neoliberal, a nova fase do capitalismo que vivemos vai além da exploração da mão de obra dos trabalhadores ela se liga em uma dimensão de produção da própria vida social através da produção criativa, produção de valores, relações sociais, afetos, formação e outros aspectos. A nova forma do capitalismo não quer desenvolvê-lo só pela ação do controle externo, mas sim a própria produção subjetiva dos sujeitos, na concepção de Hardt; Negri:

As grandes potências industriais e financeiras produzem, desse modo, não apenas mercadorias, mas também subjetividades, produzem necessidades, relações sociais, corpos e mentes – ou seja, produzem produtores. Na

esfera biopolítica, a vida é levada a trabalhar para produção e a produção é levada a trabalhar a vida (HARDT; NEGRI, 2001, p.51).

Assim, as estruturas de controle estão na produção de subjetividade dos sujeitos auto-governáveis para as demandas do empreendedorismo de mercado, a vida se tornou algo moldável, na sua amplitude, pela racionalidade neoliberal. A BNCC está alinhada como essa produção desse sujeito empreendedor, portanto as aprendizagens essenciais, a nível nacional, têm a tarefa de capacitar os/as estudantes para as novas demandas do mercado. Contrário a isso a perspectiva pedagógica da EEI na visão da Resolução nº5/12:

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;(BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso).

Os processos educativos entendidos pelos indígenas estão ligados as relações coletivas constituindo várias dimensionalidades da vida dos povos indígenas. Nesse sentido, a aprendizagem se articula ao universo cultural e cosmológico das comunidades que vão ser usados na visão de Lacerda como “[...] o exercício coletivo de um ensino e aprendizado mútuos que se concretizam na própria prática das lutas emancipatórias” (2021, p. 218).

Entendemos que o sujeito produzido pela BNCC é alguém com disposições a se auto empreender, ou auto exploração, para competir individualmente se contrapondo a isso o sujeito da EEI é alguém que pensa em conjunto e vive no coletivo como afirma Lacerda (2021):

[...]nesse sentido, parecem válidas aqui as considerações de Paul Singer a respeito dos elementos que caracterizariam a dimensão pedagógica da chamada “economia solidária”: “práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles espera-se e o que devem esperar dos outros[...] (p.211)

Podemos ver duas visões pedagógicas, bem distintas, uma para adaptação do neosujeitos de mercado e outra para a vida coletiva e de lutas emancipatórias interculturais.

É necessário voltamos ao conceito de biopolítica, apresentado no começo, agora, não em sua dimensão de fazer viver, mas na sua dimensão de fazer morrer, o próprio cidadão, através racismo de Estado “[...] distinção das raças, a hierarquia

das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 214). Nesse sentido, entendemos, segundo Foucault: a dimensão da raça ligada a biopolítica, como uma espécie,²⁷ que tem em mente um desenvolvimento ou salvação da sociedade, pois as raças inferiores, de degenerados, prejudicam o avanço social isso legitima a visão de quanto mais você mata, ou deixa morrer²⁸, mais você vive. Se formos articular a BNCC no seu “projeto de vida” (biopolítica) nessa concepção de racismo de Estado a uma delimitação de um sujeito, com certo comportamento, para a sociedade:

São muitas as atitudes que decorrem do projeto de vida consciente. Em primeiro lugar, o entendimento de que a **felicidade é coletiva. Depois, pensar sobre o mundo do trabalho na escola é um jeito de ensinar a administrar o dinheiro adquirido com o trabalho, consumo consciente, uso responsável de bens e serviços públicos, educação financeira** (BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso).

Se olharmos para o projeto de vida ele articula uma felicidade do coletivo, porém não diz como chegar nela e depois destaca vários pontos ligados a produção de comportamentos ligados uma vida liga vivência na sociedade de mercado. dessa forma, percebemos qual é o sujeito/raça que deve viver. Também vemos que esses aspectos enunciados giram em torno de práticas de adaptação da subjetividade do indivíduo a sociedade de consumo, porém não questionam as desigualdades socioeconômicas e os processos de endividamento para a sobrevivência dentro do capitalismo selvagem. Conceitos como educação financeira e consumo responsável caem por água em uma sociedade onde economizar tem o sentido de sobreviver. Os mais pobres tentam economizar para sobreviverem a inflação que engole tudo até a vida. O sentido da vida (na nova fase do capitalismo) é entorno não do consumo, mas sim de sobreviver as crises do sistema, assim, nasce o “endividado” que todos os aspectos da sua vida – principalmente o trabalho – giram em pagar dívidas para sobreviver (HARDT; NEGRI, 2014). A base não questiona o sistema capitalista que cria a extrema pobreza ela só fala em adaptação para a estrutura de mercado de consumo – sobreviva o mais adaptado ou mais competente.

retornando a perspectiva de uma democracia mínima, afirmada, no neoliberalismo podemos ver essa forma biopolítica, logo, que é ligada ao racismo de

²⁷ Foucault fala de um racismo, mais amplo, do tipo evolucionista onde existem espécies superiores e as inferiores devem ser eliminadas para o bem da sociedade.

²⁸ O racismo de Estado não é só matar, mas também não fazer nada deixando a população morrer na forma de aproximação a morte, não fazer nada para impedir a morte e também a expulsão levando a morte.

Estado. Nesse sentido, afirma um darwinismo social quando a sociedade só pode se desenvolver pelas capacidades inatas dos indivíduos, ligadas as várias dimensões da sociedade de mercado. Isto é, a competição, que faz uma seleção, coloca os mais aptos para controlar a sociedade e evolui-la enquanto os mais débeis devem sucumbir. Isso tudo está ligado a um paradigma de mercado gerenciador, em várias dimensões, da população. Assim, as práticas e os saberes dos povos indígenas não são úteis para a produção da base excluindo aspectos delineados na Resolução nº5/12:

Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais[...] (BRASIL, 2012, p.6).

O projeto de vida da BNCC acaba excluindo esses aspectos, diversos, dos/as alunos/as e outras dimensões formativas como a EEI impondo uma visão única como um projeto coletivo, sempre tentando articular aos princípios do capitalismo de mercado. A possibilidade de ver nos seus panoramas, não explícitos, que a BNCC tem muita relação com o racismo de Estado, pois, está liga uma forma de desenvolver as capacidades inatas, como competências, para o melhor desenvolvimento da sociedade, entretanto, fica a dúvida como fica aqueles que não entrarem ou não quiserem participar, pensando uma realidade distinta, desse processo evolutivo da base? Os não adaptados ou que interpelam, raças não necessárias, são eliminados pela racionalidade do capitalismo unido a biopolítica segundo Castro-Gómez (2007):

La biopolítica declara como «enemigos» de la sociedad a todas aquellas razas que no se ajusten a la norma poblacional deseada. En otras palabras, la biopolítica es una tecnología de gobierno que «hace vivir» a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista y en cambio, «deja morir» a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización (p.156-157).

Se ligamos as ideias da biopolítica a BNCC podemos ver, na formação, que as competências são processos adaptativos, bem no caráter eugenistas, para a sociedade capitalista neoliberal. Dessa forma, a EEI tem duas escolhas adaptação ao modelo da pedagogia das competências, para o mercado, ou penalização por não normatizar seus currículos, de todas escolas, as 10 competências essências a vida. O racismo de Estado alinhado a um desenvolvimento, universal, ligado ao

paradigma econômico faz viver certos grupos e deixar morrer os grupos distintos do modelo. Para o neoliberalismo a formação das competências não é uma capacidade em si, mas, sim, o novo dinamismo do mercado, cada vez mais restrito, onde os indivíduos competem criando, assim, um *ethos* ecomanicista neoliberal (GENTILI, 1998).

Nessa perspectiva, enunciada acima, as competências e o projeto de vida da BNCC seriam para gerenciar ou adequar os indivíduos a esse processo evolutivo, isso vai ao encontro do que Laval e Dardot falam “Assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual (2016, p. 341)”. Assim, as formas de vida, lutas políticas e culturas dos povos indígenas não têm um valor referencial para base, já que, o currículo tem um valor último em competências para a preparar para a biopolítica/necropolítica de competição de mercado onde sobrevive a raça que melhor se adapta a lógica do capitalismo neoliberal e o resto será descartado ao deus-dará.

Contrapondo ao modelo, de uma demanda de mercado, externo, as necessidades de um espaço escolar intercultural, vindo das lutas dos povos indígenas, traz as demandas da comunidade e suas lutas políticas por reconhecimento cultural e direitos plurais. Esse modelo de escola, em outro tempo, não é respeitado em documentos como a BNCC, pois, na sua dimensão colonizante, a base é a base, esse trocadilho, como uma essência última dos currículos e das escolas (MACEDO, 2018). Dessa maneira, acontece o esquecimento tanto os conhecimentos das comunidades indígenas quanto as práticas desenvolvidas, nas multiplicidades, pelos/as professores/as, como afirma Barbalho:

A comunidade educativa é separada definitivamente da escola. Os estudantes indígenas irão participar de uma escola desmembrada de sua comunidade. À prática pedagógica, assimilacionista e reprodutivista, será sustentada através das regras da ideologia de preleção de tecnologias e conhecimentos a serem adquiridos em função do mercado de trabalho. O ensino começa a ser confundido com titulação e a estrutura curricular das matérias, são ordenadas para esse sentido (BARBALHO, 2007, p.296).

Na definição do autor vemos o modelo pedagógico homogeneizante anterior a BNCC, mas, em muitos sentidos, referente a base fazendo o apagamento das comunidades indígenas nas escolas, no sentido atribuído por Macedo “Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão” (2018,

p.31). Nesse sentido, a escola perde seu caráter formativo se limitando a produção de alunos, essencializados, decorrentes das competências. Podemos perceber o caráter privatizador, de um bem público, que recai sobre a educação. Porém, em críticas, os agentes produtores da BNCC respondem que isso é uma teoria da conspiração, muitas vezes da esquerda, onde não se privatiza nada, mas, sim, uma parceria público-privada. Isso numa visão ingênua é verdade, todavia, em aprofundamento, para os pesquisadores que estudam a área isso é grande falácia, em forma de engodo, para entrada da iniciativa privada nos espaços público, como atribui Gentili “Privatizar significa, num sentido amplo, delegar reponsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas” (1998, p.74).

Assim, podemos ver na BNCC, bem mais claro, os sentidos privatistas do documento. Também se formos para a Lei Nº 13.415 que regulamenta o novo Ensino Médio, articulado as competências da base, ela descreve “A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições[...]” (BRASIL, 2018, p. 3). Isso dá a possibilidade a entrada de instituições privadas no ensino público como uma forma de cooperação, em outra parte do documento vemos “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância[...]” (BRASIL, 2018, p. 3). Todos esses pontos apresentados pela lei só ratificam a entrada e administração do ensino público pela iniciativa privada, isto é, não vender a rede pública de educação para a iniciativa privada, mas a possibilidade dessa de entrar e poder agir, livremente, no espaço público com ênfase nos interesses do mercado, completo, neoliberal.

Pensado nos contratos da BNCC para os povos originários vemos, de um lado, aprendizagens na forma de competências para o mercado e, do outro, os/as professores/as indígenas com práticas de ensino-aprendizagem interculturais com pontos importantes como organização social, respeitando, as pluralidades, na função da disposição dos membros da comunidade, em outras palavras, os professores são agentes pedagógicos como se refere a Resolução nº5/12:

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de

origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p.10).

As formas de vivência indígena são mais amplas do que 10 competências, sendo limitadas, ao desenvolvimento do indivíduo para a competição, nesse sentido, a educação indígena nas palavras de Feitosa; Oliveira:

Este novo paradigma da educação se transforma em um instrumento de luta à medida que contribui para a formação do guerreiro e da guerreira, que são aqueles que conhecem os seus direitos e deveres, que conhecem a história de luta e a resistência [...]que respeitam os mais velhos e a natureza sagrada (FEITOSA; OLIVEIRA, 2000, p. 117).

Podemos entender as estratégias micropolíticas dos povos originários, pois, afirmam, outro ideal de sujeito da educação a ser produzido indo de desencontro ao neosujeito do mercado. Nesse sentido, a proposta de formar guerreiros, na sua dimensão política, prontos a lutar — usando suas cosmologias e práticas culturais — por uma vida a parte da sociedade capitalista colonial.

Nos remetemos a Foucault na sua crítica ao poder que emana de um centro, agora, é necessário pensar fluxos, que perpassam, nas relações sociais, isto é, uma crítica a um poder que se concentra, fixo, no Estado para um poder que é multiplicado na sua dimensão microfísica. Isso vai ter dois sentidos um de controle nas várias dimensões sociais, pelas instituições, com a escola, na produção de subjetividade e em um segundo sentido na própria estratégia de criar pontos de lutas, microfísicas, pois, como é sabido, onde a poder há resistência. Foucault atribui a isso o seguinte:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação, **mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes da batalha perpétua** que ao contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio (FOUCAULT, 2020, p. 30, grifo nosso)

Fazendo uma ligação entre uma visão estadocêntrica, como da BNCC, e uma visão da escola indígena, que prepara para a batalha, lutas do campo social, a base é um documento falido — em si mesma — logo que o poder está sempre em fluxos no campo discursivo das escolas. Por exemplo, o molde do Ensino Médio da BNCC que fragmenta²⁹ os conhecimentos escolares “Art. 36. O currículo do ensino médio

²⁹ O sentido dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio que tem como referência a BNCC acaba sendo uma normativa contraditória tanto para a BNCC, LEI Nº 13.415 que regulamenta o Novo

será composto pela Base Nacional Comum Curricular e **por itinerários formativos** [...]” (BRASIL, 2018, p.2, grifo nosso). Se contra ponto ao itinerário formativo “§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, **não fragmentada**” (BRASIL, 2012, p.5, grifo nosso). A Resolução nº5/12 além de considerar os/as estudantes/as indígenas faz uma crítica aos conteúdos fragmentados, portanto é importante entender que os currículos não podem ser fixados em uma dimensão única. Sempre podemos entender o currículo como um campo discursivo onde entram vários significados em disputas a BNCC é só mais um – que tenta se afirmar.

Cada escola, não só as indígenas, cria formas de tessituras ligadas aos saberes da comunidade através dos/as educandos/as e dos seus professores/as, como se refere Oliveira “[...]de tessitura das redes de sujeitos que cada professor é, e daí ao entendimento mais completo das suas aprendizagens de “ler/ver/ouvir/sentir” o mundo à sua volta (2007, p.65). Como pensa a autora a escola, como o mundo, é um fluxo de redes, de vários significados, que se encontra ou desencontram, mas sempre criam, dessa forma, sendo a BNCC, não é norma total, só mais um fio das várias tessituras que formam a educação no Brasil.

É importante salientar uma concepção, que se tornou axiomática, decorrente do saber como emancipador, em outras palavras, o saber se distinguiria do poder. No entanto, como foi descrito por Foucault não podemos separar saberes de relações de poder, pois, em sua amplitude, o poder produz saber e esses dois criam o “sujeito que conhece, os objetos, a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outra tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2020, p.31). Portanto, o conhecimento que o sujeito conhece, e o produz, é ligado as forças criativas e reguladoras no sentido de formula um regime discursivo de verdades sobre algo na realidade ou a realidade mesma.

A BNCC se articula nessa relação de poder-saber-sujeito, pois, em seu corpo, sempre está em busca produzir um saber que os indivíduos, uteis, devem se apropriar para melhor se adaptarem as demandas da sociedade capitalista. Nesse sentido, a instauração de uma norma, ou normal, em uma grande amplitude, para

todas as escolas do país possibilita um poder de afirmar qual o sujeito necessário e qual deve ser excluído. Por fim, a visão, o viver e os conhecimentos dos povos indígenas estão fora dos saberes legitimados nas competências, ou seja, não são sujeitos de saberes úteis, economizados, para a demanda social efetivada na BNCC.

Com a produção de certo sujeito, único, para as demandas pertencentes ao modelo de Estado-nação – não distinto do mercado, mas em uma mistura impossível, agora, de distinguir – vemos surgir políticas, principalmente no campo educacional, de subjetivação. A BNCC, só mudando a nomenclatura, é um currículo nacional com a ideia de uma centralização vinda desde os anos 80 como projeto de vários países do norte e do sul. Entendo suas duas principais intensões: a nova demanda do capitalismo neoliberal, o neosujeito empresa em si, e o fortalecimento de um ideia de nacionalismo (LOPES, 2006). A base no seu sentido subjetivo pretende cooptar toda a população, através das competências, para fazer parte do Estado-Nação, comum, criando pelo mercado e especialista, nem sempre da área da educação, para efetivar seu projeto social, nos referindo a Castro-Gómez:

Para qualquer estilo de vida que se escolha, para qualquer projeto de auto-invenção, para qualquer exercício de escrever a própria biografia, sempre há uma oferta no mercado e um “sistema especialista” que garante sua confiabilidade. Mais que reprimir as diferenças, como fazia o poder disciplinar da modernidade, o poder libidinoso da pós-modernidade as estimula e as produz (2005, p.92).

Podemos perceber um futuro, muito limitado, de forma pronta no documento, porém, bem notável, é uma ameaça as diferenças que nascem no cotidiano das escolas indígenas. Nesse sentido, a base entra em contradição quando define:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se **tratar de indígenas** e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018, p.401, grifo nosso).

O documento tenta abrir a discussão sobre a diferença e contra os processos discriminatórios que sofrem os povos indígenas, porém a base esquece/negligência os conhecimentos pedagógicos e curriculares das EEI onde os povos são, somente, um conteúdo no currículo. Assim, a dimensão normatiza impõem as competências, bem arbitrariamente, como aprendizagens essências e joga os povos originários como algo para os/as alunos/as conhecerem como algo igual para todos. Também

não se importa com os/as várias estudantes indígenas e as várias realidades das aldeias.

A BNCC como norma “No mundo da regra e do cálculo só há mesmidade, o futuro é uma repetição infinita do presente” (MACEDO, 2014, p.171). No pensamento da autora não existe nada fora do cálculo da base, ou seja, só é existe um sujeito, do discurso e da verdade, que é o da base sendo um só mesmo repetidas vezes em todos os contextos possíveis.

Para pensar uma educação e um currículo que efetive, a pluralidade, nos povos indígenas temos que ir não em um discurso do mesmo, mas “[...] subverter a metafísica que anima para que o outro seja efetivamente outro” (MACEDO, 2014, p.165). Nisso é necessário um encontro, não definido, com a experiência da alteridade na educação acontecendo, no impossível, nesse sujeito irrepresentável onde, ao mais tardar, o futuro é ele que cria no seu tempo, na sua forma e no seu viver. Dessa maneira, entendemos que a BNCC e suas competências limitam ou excluem a diferença que efetiva a EEI, isto é, retirar a educação que diferencia, na alteridade, para fixar o mesmo de um “[...] cálculo que quer controlar a alteridade, treinar ou ensinar ao custo de moldar o outro na economia do mesmo (MACEDO, 2014, p.166). Portanto, a educação, deve ser vista, na possibilidade criar nos cotidianos, sem normas, onde as escolas indígenas, pensado com a comunidade, criam seus currículos com seus saberes e com “base” nas suas demandas sociais.

6 A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE INTERCULTURALIDADE ENTRE A VISÃO DA RESOLUÇÃO Nº5/12 E A VISÃO DA BNCC: DISPUTAS PELOS SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE PARA A EEI

No sentido foucaultiano, fazer uma análise do discurso não é perguntar o que é, em si, esse discurso, mas sim as condições de enunciação – aparecimento ou surgimento – desse discurso em determinado lugar e não em outro (FOUCAULT, 1987). Assim sendo, entendemos não um sentido de origem anterior ao discurso, porém podemos ver certa organização, ou melhor, no sentido de regularidade que forma certo campo discursivo. Um campo discurso não é algo solto aos 4 ventos, mas sim organizado em estrutura, que foi produzida, em certa ordem, isto é, do que pode ser dito e o que não pode ser dito: no conjunto de certa historicidade dominada por uma episteme de uma época, sempre ligada ao saber-poder-verdade (FOUCAULT, 2014).

O campo discursivo, lugar de tensões e produções, do currículo é moldado por certas estruturas que afirmam um modelo de uma época, todavia, sendo muito comum, um processo, de idas e voltas, de hibridização de certos discursos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011). Se pensamos a BNCC e o seu próprio conceito de competências – afirmadas como aprendizagens essenciais – vemos a volta, recontextualizada, da teoria do “capital humano” (década de 60) voltando a influenciar o campo da educação principalmente os currículos brasileiros através da base:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.8, grifo nosso)

Podemos perceber que as 10 competências abrangem uma dimensão, que tenta ser universal, total para todos os currículos a nível nacional. Isso se contrapõem a uma visão pluralidade da própria base “autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e **à interculturalidade**” (BRASIL, 2018, p.56, grifo nosso). Fica, bem claro, as “contradições” dentro do próprio documento, pois ele diz a importância

da autonomia e liberdade, todavia, impõem as 10 competências sem distinguir aspectos como a diversidade cultural das redes de ensino espalhadas pelo Brasil. Também negligência a interculturalidade no sentido da EEI, pois não especifica (é algo que se apresenta muito breve) os aspectos dessa dentro do documento no máximo se acentuam em um sentido generalizado “Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios” (BRASIL, 2018, p.17). Percebemos a descrição de princípios de uma educação diferenciada, porém é algo breve da introdução e que não se consolida mais afrente na base – parece ser esquecida/invisibilizada. A temática da interculturalidade é mais bem apresentada e detalhada na disciplina de língua inglesa:

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. Manifestações culturais (BRASIL, 2018, p.260).

A aspectos relacionados interculturalidade através da língua inglesa ocupa vários pontos do capítulo sobre esse conteúdo diferente da interculturalidade para EEI que é algo que só aparece, muito breve, no sentido introdutório. Assim o inglês é mais útil que EEI, pois o projeto da base que ela omite, propositalmente, é que as competências tem influência da teoria da capital humano no sentido normatizar as subjetividades dos/as estudantes. Nesse sentido, vemos uma forma de reestruturação do capital ligada a educação. Ou seja, temos uma reestruturação do capitalismo, pelos avanços das suas contradições, como resposta à crise do capital através da nova dimensionalidade socioeconômica que é a globalização neoliberal.

Dessa forma, podemos denominar o neoliberalismo: como um projeto reformista em caráter mundial em resposta a crise contemporânea do capital que vai abarcar uma restauração material, simbólica e subjetiva da sociedade, portanto devemos entender essa nova forma de sociabilidade indo além da dimensão econômica. O neoliberalismo infiltra-se nas diversas dimensões do plano social como política, sistema jurídico, educacional, midiático, cultural e até na vida humana. No plano educacional o neoliberalismo refere-se segundo Gentili:

[...]na perspectiva neoliberal já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso. Educação para a competência num mercado competitivo, eis em que consiste o *ethos* econômico neoliberal (GENTILI, 1998, p. 109).

Assim, percebemos que as competências sacralizadas pela BNCC escondem as contradições de um sistema, extremamente desigual, falido em sua própria existência, pois não conseguem manter-se sem criar exclusão através da competição de mercado.

As competências, com um viés neoliberal, contrariamente ao que muitos pensam não excluem a diversidade e a diferença pelo contrário chamam esses conceitos para fazerem parte da base, no entanto qualquer educação que seja diferenciada “deve” se normatizar (ser moldada em todos os sentidos) com referência nas 10 competências. Não vemos no panorama da BNCC uma educação diferenciada para os povos indígenas (com os seus aspectos culturais e demandas políticas) no sentido pedagógico, mas sim uma representação dispersa nos conteúdos:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos **povos indígenas**, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2018, p.198, grifo nosso).

Vemos nesse conteúdo da disciplina artes a mesão aos povos indígenas, porém dos aspectos são bem visíveis certa generalização incluindo todos os povos tradicionais e concebem os povos originários como um conteúdo para as escolas. Nesse sentido, é imperceptível uma visão pedagógica para os/as alunos/as da EEI. Percebemos não o apagamento, ou exclusão, das culturas locais, mas sua assimilação pelas novas dinâmicas da globalização neoliberal, a cultura torna-se algo consumível no mercado global (HALL, 2019). A diversidade na base é algo integrando as demandas da globalização, os indígenas são um conteúdo necessário a ser estudado ficando, em um segundo plano, como conteúdo. Se contrapondo essa visão somente conteudista e simplista dos povos indígenas a Resolução nº 5º/12:

- III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; (BRASIL, 2012, p.2).

Percebemos que diferente da base a resolução não concebe os povos indígenas como um conteúdo, generalizado, a ser estudado dentro das escolas como se essas

fossem todas iguais. É importante estudar os povos originários em outros espaços escolares, porém a educação concebida na EEI está ligada aos conhecimentos pedagógicos dos grupos indígenas, assim, não pode ficar restrita a um conteúdo simplificado e descontextualizado da vivência das aldeias. Lembrando que a base é um documento normativo para todas as escolas no país “§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular [...]” (BRASIL, 2018, p.2).

A partir dos anos 60 vemos grandes focos de lutas nos movimentos, não pacíficos, de contracultura, por exemplo, como maio de 1968 na França, a primavera de praga na Tchecoslováquia, movimentos pacifistas, as lutas anticoloniais, movimentos contra a segregação dos negros nos Estados Unidos da América e na África, lutas das populações indígenas na América Latina, as lutas dos direitos dos imigrantes, entre outras. Esses movimentos, em vários lugares do mundo, se contrapõem as metanarrativas hegemônicas que estruturam relações de poder. Assim, onde há poder a resistência segundo Foucault:

Isso equivale a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de algo, de apoio de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (FOUCAULT, 2005, p.91).

Nessa visão, de Foucault, podemos entender que as relações de poder não são centradas, em um lugar específico, mas dispersas em todo o tecido social, dessa forma, criando múltiplos pontos de poder que criam resistências. Assim, entendemos esses movimentos que avançam desde a década de 60 até os dias atuais como rachaduras que tencionam as relações de poder vigentes.

As lutas e resistências dos povos indígenas, de vários séculos, na América Latina vão contra o modelo moderno de Estado uninacional, como tentativa de apagamento e assimilação dos povos originários. Dessas demandas surgem as perspectivas multiculturais e interculturais – essas nascem dos próprios movimentos sociais –, isto é, para contrapor-se a visão de uma nação única e homogeneia. Essas visões vão tencionar o campo discursivo da educação, contrapondo um modelo único de escola, currículo e saber. Percebemos essa visão intercultural e da

pluralidade para os povos indígenas na Resolução nº5/12 quando concebe a perspectiva de EEI:

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, 2012, p.4).

A visão de educação concebida na resolução contempla a pluralidade onde os povos indígenas são agentes educativos, assim, a escola e o currículo não podem ser concebidos de uma forma padronizada. Também a resolução contempla diversos agentes educacionais tanto na escola quanto na aldeia. Essa concepção intercultural de educação escolar dos povos originários não nasce dentro do Estado, mas sim das lutas comunitárias dos povos indígenas na afirmação cultural e política. As mudanças nas estruturas na América Latina através do ressurgimento de culturas diversas nesse cenário provocam novas formas de sociabilidade entre grupos, esses novos sujeitos redimensionam estruturas dos Estados e das políticas através das suas demandas (TUBINO, 2004). No entanto, muitas vezes essas relações entre grupos culturalmente distintos acabam em conflitos. Tornou-se necessários pensar formas de lutas políticas de grupos historicamente excluídos de um modelo de nação – homogêneo e único – para o sentido da pluralidade nacional. Dessa maneira, surge a interculturalidade na América Latina (a partir das lutas dos povos originários) na perspectiva de uma forma de reivindicação social pelo reconhecimento de identidades e culturas tradicionais. Isso vai levar ao tensionamento político do campo do Estado, dito, democrático.

O que é denominado de interculturalidade toma tanto a forma de resistência política dos povos indígenas quanto uma forma de apaziguar as diferentes relações desiguais na América Latina. O termo interculturalidade é apropriado pelo capitalismo neoliberal constituindo documentos que afirmam a diversidade e a identidade, no entanto não contestam as relações assimétricas e hierarquias de poder. podemos encontra isso bem delineado na BNCC na percepção de “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes **indígenas**, africanas e europeias [...] (BRASIL, 2018, p. 203, grifo nosso). Percebemos a descrição de valorização do patrimônio histórico das diversas culturas, no entanto vemos os povos indígenas

como algo do passado cultural brasileiro e também não contextualiza as relações coloniais de poder sobre os patrimônios indígenas.

A única realização necessária é a celebração da pluralidade cultural isso pode ser denominado de Interculturalidade funcional (WALSH, 2009). Já a interculturalidade crítica segundo Walsh (2009) vai além da celebração – muito ingênua – de um diálogo entre culturas ela contesta as relações de desiguais (sendo sociais ou institucionais) que os povos foram colocados. Nesse sentido, a interculturalidade crítica meche nas estruturas e também nas hierarquias de poder, isto é, fazendo lutas, como práxis, de demandas políticas para os povos originários, até mesmo questionado o modelo de Estado democrático uninacional.

Se começa a pensar em novas formas de educação para os povos originários que abrangem as diversas e diferentes identidades culturais, ou seja, há um tensionamento partido dos movimentos indígenas onde se vê a escola como lugar de práticas sociais e estratégias para afirmar a identidade do grupo. Assim, é necessário que os currículos contemplem as especificidades culturais dos indígenas como refere-se a BNCC

[...]assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2018, p.17).

Isso é um ponto que contempla a educação escolar indígena indo em consonância com aspectos socioculturais dos povos originários e também contempla práticas corpusculares das escolas indígenas dentro da base. No entanto vemos também “Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as **aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver** [...] (BRASIL, 2018, p.15, grifo nosso). Portanto, mesmo a base afirmando a importância da perspectiva intercultural e as diversas formas de se pensar a educação ela normatiza, de forma vertical, todas essas práticas educativas, afirmando que existe uma essência, sendo universal, como uma aprendizagem única decorrente das competências da BNCC. Nesse sentido, que está em contradição, vemos uma certa visão homogeneizante da educação e um padrão, em larga escala, do que seria um aluno/a, esquecendo os diferentes contextos e diversas visões culturais do Brasil.

A visão intercultural não pode ser compreendida de forma única, pois ela vai ser pensada por vários agentes em múltiplos sentidos até mesmo, estranhamente ou

de forma lucrativa, como um projeto do capitalismo/neoliberal. Nesse sentido, atribuímos a dimensão de uma interculturalidade na perspectiva funcional para o documento da BNCC, logo que este documento invisibiliza, de forma proposital, relações socioeconômicas desiguais e hierarquias de poder. A base tenta vender uma ideia de igualdade e respeito as culturas, mas esquece as relações assimétricas que diferentes grupos são submetidos nas realidades sociais constituído violências de caráter simbólico e até mesmo, no extremo, a violência física. Portanto, não podemos entender uma visão onírica – uma grande fantasia – de um humanismo generalista ou idealista que tenta apagar relações de poder ³⁰ criando um universalismo pleno, assim, na base podemos relacionar aquilo que Tubino diz sobre a interculturalidade funcional:

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y em muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (2004, p.5).

Assim, podemos entender que falar da pluralidade cultural como único delimitador de exclusão, como sentido total, pode ser muito perigo, porque encobre as relações hierárquicas de poder principalmente do capitalismo neoliberal³¹. A própria dinâmica colonial entre Norte e Sul globais não pode ser desassociada das dinâmicas de mercado³² (GROSFOGUEL, 2012), portanto, que regula as desigualdades materiais e isso reverbera nas existências culturais subalternizadas como os povos originários do Brasil.

Se olhamos para a BNCC ela proclama essa ideia direito a pluralidade cultural

³⁰ Se formos para Michael Foucault tanto em Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão quanto História da sexualidade: A vontade de saber (Vol. 1) percebemos a falácia, em caráter utópico, de uma sociedade sem poder, pois o poder não está em um lugar, como o Estado para os marxistas, é, em verdade, uma relação, ou melhor, relações em múltiplos sentidos e pontos dentro do tecido social.

³¹ Muitos autores em uma visão ingênua, talvez os mesmos não se importem, com as relações desiguais que vários grupos vivem na sociedade acabam deixando essas de lado e só celebrando um ufanismo cultural como único problema a se resolver na sociedade.

³² Essas constituem uma rede de poder global que nenhum país pode fugir ou se tentar vai receber sanções políticas, econômicas e até intervenções militares em seus territórios. Ou seja, não existe um lugar para fugir do capitalismo internacional (GROSFOGUEL, 2012).

“Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos” (BRASIL, 2018, p.401). Porém, esquece as relações desiguais e de violência que esses mesmos grupos (com culturas diversas) vivem em seus territórios quando esse não foram tomados ou invadidos “(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras” (BRASIL, 2018, p.387). podemos ver que o sentido do território na base só abrange um conteúdo para ser analisado pelos/as estudante e não apresenta algo relacionado a cultura e identidade dos povos indígenas. Já Resolução nº5/12 que atribui:

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver (BRASIL, 2012, p.7).

Percebemos que diferente da base que considera o território como um conteúdo a ser estudado, em uma visão ocidental, a resolução se contrapõem afirmando princípios educativos da EEL ligados a cultura e identidade de grupos indígenas nesse espaço. Portanto, o território para os povos indígenas é um lugar com um sentido mais amplo do que somente habitação, por isso, é necessário atribuir um sentido mais amplo dentro do currículo para os/as alunos/as indígenas – sendo uma filosofia de vida para os povos originários.

No máximo a base reconheci (não tirando sua importância) o direito ao território dos povos indígenas “(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários” (BRASIL, 2018, p.387). No entanto, não vemos uma problematização mais profunda sobre a questão dos territórios: história das invasões, expropriação da terra pelos brancos, violência hoje nesses espaços³³ e direitos dos povos indígenas sobre esses territórios.

³³ Um exemplo bem claro foi a imagem que chocou o Brasil e o mundo em 2021, uma criança de 8 anos yanomami extremamente magra, ossos amostra, vítima da desnutrição e da malária. Essa etnia que vive na aldeia Maimasi em Roraima mostra vários problemas, sendo a realidade de vários grupos indígenas da floresta Amazônica. Esses problemas são desassistência da saúde por parte do governo (do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro), o garimpo ilegal que destrói a natureza fonte de alimentos dos indígenas e também a violência dos garimpeiros. Esses aspectos de extrema violência física e material não aparecem na BNCC, no máximo ela traz a diversidade cultural que deve ser

Percebemos que a questão do território como princípio pedagógico para a EEI não é contemplada. Pois, a atribuição mais importante da base é a própria ideia de 10 competências, sempre afirmada na BNCC, que normatizam a educação brasileira é uma forma de apagar as relações assimétricas de poder e impor um sujeito, como transcendente, fora das realidades sociais que são constituídas de relações desiguais e outros significados particulares. Dessa forma, não podemos esquecer que a base – em sua essência – foi gestada sobre o paradigma do Capital Humano e sobre a influência de grupos privados ligados a capital internacional (MACEDO, 2014). Voltado a ideia de diversidade cultural como interculturalidade funcional, negligenciado as desigualdades e realidades escolares distintas, alinhada a perspectiva do neosujeito a BNCC indaga na o respeito as diversidades culturais:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola **dialogue com a diversidade de formação e vivências** para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos (BRASIL, 2018, p.61-62, grifo nosso).

Temos nesse sentido a valorização da diversidade cultural, porém vemos, mais a frente o limitador, articulação desse sentido da pluralidade cultural para o mercado de trabalho [...]levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, **pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos** (BRASIL, 2018, p.530, grifo nosso). a Dimensão da diferença necessita se organizar para as demandas do mercado ou, mais propriamente, tornar-se algo mais palatável ao capitalismo. Assim, as diversidades vão ser vistas como “[...]pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural[...]” (BRASIL, 2018, p.322). Entendemos essa forma de aprendizagem homogeneizantes, pois generaliza uma diversidade como pacificação para o modelo capitalista neoliberal. Assim, as diferentes culturas são chamadas a participar da base, no entanto devem se adequar a serem úteis as demandas da produção de um sujeito competente a demandas neoliberais locais e globais. A diversidade da BNCC não contempla formas de conhecimentos e aspectos políticos de luta tanto dos povos indígenas quanto de outros grupos que ela descreve, no máximo são conteúdos “São

respeitada, porém as imagens dos indígenas e outros grupos aparecem como parte de uma memória nacional que deve ser lembrada e preservada. Portanto, esqueci as realidades dos povos originários na atualidade principalmente a desigualdade que vivem e os vários tipos de violência que são submetidos em seus territórios quando esses não são invadidos ou tomados.

igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras **presentes na memória** dos povos indígenas e das comunidades tradicionais [...]. (BRASIL, 2018, p.215, grifo nosso). Percebemos como conteúdo os jogos e brincadeiras se adequam as demandas da BNCC em uma visão saudosista dos grupos indígenas, ou seja, algo do passado para a valorização da diversidade cultural (MILITÃO, 2022). Os povos indígenas não são vistos como agentes sociais e muito menos como produtores de currículo, pois os jogos e brincadeiras são percebidos como algo para celebração da pluralidade cultural indo na contramão da Resolução nº 5/12:

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança; (BRASIL, 2012, p.4).

É bem evidente que a resolução contempla da dimensão da infância indígena diferente da base que vê as brincadeiras e jogos dos povos originários como algo do passado do Brasil que deve ser celebrado. Assim, a BNCC entende que não existem crianças indígenas que brincam e jogam, mas sim crianças que tem uma descendência indígena e precisam conhecer jogos e brincadeiras dos seus antepassados.

O Projeto de vida, ou um futuro pronto, “Pode-se dizer que a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade. Pode-se afirmar que planejar a vida é evitar o sofrimento” (BRASIL, 2018, p. 2). Vemos uma promessa de futuro já dado e feliz para todos os os/as estudantes/as, porém isso acaba estruturando um universalismo onde todos são iguais sem diferenças esquecendo aspectos que constituem a pluralidade cultural e relações desiguais no Brasil. Também entendemos que o projeto de vida de uma dimensão individualista de produzir subjetividade, porque compõem as várias dimensões de produção do indivíduo“ Esse modo de olhar para o estudante em sua integralidade envolve a unidade entre corpo e mente, pois compreende aspectos cognitivos e afetivos, intelectuais e práticos, políticos, singulares e coletivos” (BRASIL, 2018, p.1). Isso constitui produção imaterial – em vários sentidos subjetivos – na formação de sujeitos para a polivalência das novas demandas do capital (HARDT; NEGRI, 2001) com a própria base atribui “[...]formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora[...] (BRASIL, 2018, p.466). Assim, Entendemos aqui um sujeito, ou melhor, o neosujeito “empresa em si” que transforma tudo em uma dimensão de valor econômico

(relações, cultura, amigos, sentimentos, entre outras coisas) para empreender (DARDOT; LAVAL, 2016). Portanto, não é empresa que comanda em relação ao lucro, explorando as pessoas, mas nós mesmo que se tornamos empresas e nos auto-exploramos através do desenvolvimento de competências. Sobre o capitalismo que se apropria de tudo diz Pál Pelbart:

O capitalismo adquiriu assim uma liberdade de jogo e de mercantilização num grau que ele jamais havia atingido, pois num mundo onde todas as diferenças são administráveis, mas onde todas as diferenças se equivalem precisamente enquanto tais, nada merece, apenas a título de sua existência, ser protegido da mercantilização e tudo poderá, deste então, ser objeto de comércio (PÁL PELBART, 2009, p.105).

As práticas ligadas as diferenças, principalmente culturais, antes ligavam-se somente as ideias de resistência e emancipação, porém o capitalismo viu um lugar lucrativo e precisamente estratégico. Por sua vez, no lugar de apagar as diversas culturas e suas práticas são incorporadas, isto é, em um sentido menos desgastante para o capitalismo celebrar as diferenças em processo vampirismo. Essa dinâmica se estende para as áreas políticas do Estado como a educação, os processos de influência de agentes privados influenciam os corpos dos documentos que norteiam a educação como a BNCC “Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural[...]” (BRASIL, 2018, p.37). A educação tende a incorporar as ideias como pluralidade cultural, interculturalidade, multiculturalismo e diversidade, entretanto isso se baseia em uma lógica mais de controle neoliberal do que lutas pela efetivação política dos vários grupos podemos ver isso quando a base incorpora os povos indígenas:

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens (BRASIL, 2018, p. 574).

Percebemos que a base afirma a pluralidade dos povos originários em várias dimensões, porém isso se articula a aspectos distintos da realidade indígena como exploração da natureza como um bem a ser comercializado. Nessa visão, dentro do modelo educacional diferenciado como define WALSH:

Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos

del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos historicamente excluidos a su interior (WALSH, 2009, p.133).

Percebemos que articular as relações com a cultura e diversidade de grupos historicamente excluídos como os indígenas, porém a base tenta afirma uma estratégia de harmonização dentro da estrutura capitalista neoliberal, por exemplo, a natureza se torna um objeto a ser explorado e comercializado. Nesse sentido a base se difere da visão dos povos originários como é apresentado na Resolução nº5:

[...]cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a **gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas** (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso).

A resolução vai ao encontro da visão pedagógica das comunidades indígenas indo a favor das visões desse grupo não em um sentido de adequar os povos originários ao modelo vigente do capitalismo como a BNCC se propõem. Também a base não afirmar as demandas e lutas políticas do grupo como a EEI, mas sim estratégia do regime neoliberal para criar um discurso educacional para apaziguar os conflitos sociais. Ou seja, não toca nas relações de poder estruturais que esses grupos vivem. Esse caráter é bem visto na BNCC:

[...] profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15).

Vemos que a base toca nessas relações desiguais, porém, muito genericamente, a própria base afirma, contraditoriamente, que único problema da educação no Brasil é de aprendizagem que não é igual para todos, portanto, é necessário um documento para homogeneizar as aprendizagens. E quando fala de cultura vemos que ela toca nas diferentes culturas dos grupos excluídos, todavia ela não articula as desigualdades, violências, que sofreram e sofrem esses grupos, e o uso da cultura como luta política. No máximo a base vê os indígenas e outros como um patrimônio cultural para ser estudado:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (BRASIL, 2018, p.411).

Nesse sentido, a base entra em contradição, pois não afirma uma visão pedagógica em consonância com a EEI e somete-se e posiciona, genericamente, sobre os povos indígenas como uma aprendizagem para os/as alunos/as conhecerem. Assim, a base é mais uma celebração do multiculturalismo neoliberal do que uma proposta política de luta e resistência através da educação para os grupos em relações assimétricas. Sobre esse modelo multiculturalista neoliberal argumenta Zizek

Es decir, la universalidad "real" de la globalización actual (a través del mercado global) supone su propia ficción hegemónica (o incluso ideal) de tolerância multiculturalista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores por el estilo; supone también la propia "universalidad concreta" pseudohegeliana de un orden mundial cuyos rasgos universales -el mercado mundial, los derechos humanos y la democracia- permiten que florezcan diversos "estilos de vida" en su particularidad. Por lo tanto, inevitablemente surge una tensión entre esta posmoderna universalidad concreta" post-Estado-Nación y la anterior "universalidad concreta" del Estado-Nación (ZIZEK, 2008, p.17).

A própria estrutura global, que se estende como um universal, é acentuada em um sistema que necessita de consumidores, portanto, criou uma ideia de tolerância na captura de conceitos como os Direitos Humanos e multiculturalismo. Ou seja, o mercado vê a diversidade em sentido lucrativo, uma cruzada, como foi feito no período colonial, para exterminar os diferentes grupos é um gasto desnecessário para o capitalismo. Vemos a menção [...] a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2018, p. 17). É percebido uma forma generalizada e assimilação da pluralidade cultural dos diferentes grupos ao modelo social, porém ela não se importa com as demandas políticas como educação dos povos indígenas já que pouco menciona esse modelo. Os indígenas para BNCC são algo complementar aos conteúdos como a parte de educação física:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem (BRASIL, 2018, p.229).

O conteúdo em si é dança: as várias culturas aparecem como algo a ser conhecido pelos dos/as educandos/as, os povos indígenas são somete vistos em uma dimensão complementar para se aprender a conviver ou tolerar as diversidades culturais no Brasil. Não é uma forma de questionar o Status Quo das desigualdades dos grupos culturais e nem afirma uma educação diferenciada para os povos

indígenas. Pois, a base vai ter influência de instituições globais como FMI, Banco Mundial, OCDE essas vão produzir políticas educacionais que vão agir em contextos nacionais de diferentes formas³⁴ para efetivar as novas demandas da globalização neoliberal. Todavia, isso não apaga dinâmicas de exclusão produzidas nos Estado-Nação. Agora há conflitos de poder entre políticas educacionais e padrões de poder de grupos que são aversos a diferenças, por exemplo, como a extrema direita que avança com suas políticas populistas. Assim, acontecem tensionamentos nesse campo discursivo de diferentes significados em disputa.

Pensado que o capitalismo neoliberal cria um processo de mercadologização das identidades e culturas no sentido de esvaziamento político dessas. A BNCC concebe as lutas políticas como algo que é um conteúdo somente histórico “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória” (BRASIL, 2018, p. 426). Diferente da base que vê as lutas indígenas como conteúdo a ser estudado, não vê essas lutas como aspectos formativos partido das demandas das aldeias indígenas já a Resolução nº5:

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes (BRASIL, 2012, p.7).

Podemos ver que a resolução articula a dimensionalidade da comunidade efetivando as demandas dos povos originários, isto é, percebemos que a EEI é um lugar para formação política através dos conhecimentos pedagógicos indígenas, esses são direcionados por vários agentes do grupo. Assim, distinguimos uma formação que vê o indígena como algo do passado a se conhecer para uma formação das crianças e jovens das comunidades sendo formados como agentes de saberes políticos para a as pautas do seu povo.

A base como celebração acaba assumindo uma pluralidade onde não pode haver lutas e resistências sobre as demandas da globalização neoliberal, na concepção Díaz-Polanco:

³⁴ Entendemos que as políticas educacionais não são somente aplicadas verticalmente nos contextos locais, mas sim desenvolvidas e traduzidas pelos seus agentes em diferentes realidades sociais.

No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación. Por tanto, la nueva política es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes (DÍAZ-POLANCO, 2005, p.3).

Podemos compreender uma forma de cooptação das identidades pelo fetiche de mercado, não mais práticas de destruição total através de políticas integracionista. É necessária outra estratégia de mutação das culturas e identidades. Assim, essas identidades e culturas passam por um processo de transformação, bem sutil, que tem intenção de desarticular as formas de lutas, mobilizações e reivindicações que estão vinculadas a diferença. O neoliberalismo é uma boca aberta que engole tudo sendo [...] el concepto de etnofagia, que en su formulación incluía imágenes similares: apetito de diversidad, digerir o asimilar lo comunitario, engullir o devorar lo “otro”, etcétera (DÍAZ-POLANCO, 2005, p.3) isso é a lógica de mercado tudo é consumido e vira demanda de mercado. Os governos instruem políticas e documentos assentados em conceitos como multiculturalismo, diversidade, diferença e interculturalidade como a BNCC:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p.193).

Isso dá uma aparência ou preocupação com as demandas da pluralidade cultural e interculturalidade, porém pouco apresenta sobre as demandas educacionais indígenas ou de outros grupos concebendo uma forma de normatização das escolas e currículos onde os grupos culturais distintos são somente algo a se tolerar. Dessa forma, outras vivências e conhecimentos pedagógicos desaparecem diante universalização da base para todo o território nacional. Estado esconde a verdadeira demanda que é não desestabilizar a estrutura de poder socioeconômica. Dessa forma, os termos usados em políticas e documentos perdem os seus significados e caem nos discursos da globalização neoliberal onde as demandas se limitam a uma celebração da diversidade, como aponta Díaz-Polanco:

Ello explicaba que los gobiernos ensayaran iniciativas que, en apariencia, eran contradictorias: “por una parte -decíamos-, impulsan enmiendas

legales para reconocer el carácter “pluricultural” de la sociedad; y por otra, adoptan modelos socioeconómicos que minan la identidad étnica de los pueblos indios. Es lo que puede llamarse la estrategia del indigenismo etnófago, esto es, mientras se reconoce la vigencia de las identidades, se busca engullirlas, socavarlas desde sus cimientos: desde la misma comunidad”. La idea era que ningún reconocimiento afectara el orden político (poder) o el modelo económico (neoliberal) que “imponía” la globalización (DÍAZ-POLANCO, 2005, p.3).

Não adiante comemorar a diversidade como forma de política em quanto a racionalidade da estrutura socioeconômica caminha em uma forma de genocídio dos povos indígenas, quilombolas, do campo, entre outros. Isto é, uma forma de manter as relações de poder e exclusão, principalmente de bens materiais e direitos, de grupos que ficaram na periferia social decorrente dos processos históricos de discriminação. A entrada de termos acentuando a pluralidade cultural nos documentos do Estado pode ser uma forma de encobrir estruturas de poder vigentes, como as demandas do capitalismo neoliberal.

Podemos articular essa etnofagia neoliberal ao pensamento de Spivak quando ela coloca a condição do falar pelo subalterno é um ato de representar esse, pois todos os sentidos enunciativos partem de quem fala, assim, se apaga uma relação dialógica de fala e escuta (2010). O que podemos entender é uma estrutura discursiva de poder colonial, significados são dados como regimes de verdade pelo colonizador³⁵ onde os subalternos são os objetos de produção dos enunciados e discursos como se apresenta:

[...]na BNCC fornecem alguns elementos capazes de agregar diversos temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental e permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos veiculados por diferentes sociedades e culturas (Brasil, 2018, p. 568).

Esse discurso é bem claro dentro da BNCC, logo que ela afirma as diversas culturas e identidades dentro dos currículos das escolas indígenas, quilombolas e povos do campo. No entanto, quem produz o currículo são comunidades epistêmicas internacionais ligas a iniciativa privada, ou seja, uma forma de representar as diferenças em discurso de celebração. A base cria um padrão de educação que invisibiliza aspectos pedagógicos de diferentes culturas dizendo que pode dar conta de todas diversidades culturais do Brasil, todos conhecimentos das comunidades ficam escanteados em nome da normatização. Também a BNCC não toca nas estruturas de poder do capitalismo e nem afirma as reivindicações políticas

³⁵ Para o Spivak colonizador também pode ser o intelectual que nega a voz do subalterno.

dos indígenas, quilombolas e comunidades campesinas – esses são somente um conteúdo a ser ensinado e esquecendo os seus modelos escolares próprios.

Pensando nesse caminho de processos de representação nos deparamos com aquilo que Mignolo (2008) fala sobre políticas de identidade e identidade em política, assim, o primeiro aspecto refere-se à identidade essencial, compartilhada igualmente por todos, como uma transcendência anterior ao sujeito. Na visão da identidade em política:

E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Podemos entender que o discurso político, não neutro ao poder, produz as identidades sociais, isto é, não sendo algo natural ou transcendente aos sujeitos, mas produção de identidades através de relações sociais. Por exemplo, nunca existiram índios no Brasil, eles são uma derivação de um discurso vindo dos colonizadores para afirmar quem é civilizado e quem é selvagem, e por isso devem ser dominados. A BNCC trata muito disso, pois os seus discursos vão ao encontro de produzir identidades novas para a EEI ligadas a dimensão produtiva das novas demandas neoliberais “[...]viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se **adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**” (BRASIL, 2018, p. 466, grifo nosso). Não é apagar as identidades e culturas, mas, direcionado, na produção de uma representação da diversidade dentro de uma sociedade de consumo e competição, onde quem se adaptar, ou melhor, ser competente vai sobreviver como é apresentado na base “Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo diversidade cultural [...] (BRASIL, 2018, p. 322). Percebemos a BNCC afirma os processos adaptativos através de processos de flexibilização dos sujeitos sendo uma nova demanda da racionalidade neoliberal, porém também afirma aspectos da diversidade cultural – como se esses dois aspectos andassem juntos.

As políticas, documentos, falas e representações simbólicas feitas por políticos, que recebem benefícios do setor privado. Assim, a base vai tentar criar uma regularidade discursiva sobre os povos indígenas mais ligada celebração do

que modificações estruturais e demandas políticas desse grupo como a base apresenta:

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (BRASIL, 2018, p.476).

Vemos aqui os povos indígenas como algo do passado histórico do Brasil que contribuíram para a cultura nacional, porém esquece que o movimento indígena com suas lutas política é ativo na contemporaneidade. A própria EEI é um ganho das lutas indígenas. Então, podemos perceber que a própria argumentação da base que se liga ao regime capitalista neoliberal vende um modelo de vida distinto e despolitizado das formas dos povos originários transformados em somente um conteúdo a ser estudado. A BNCC tenta afirmar esse discurso com representação etnofágica assentada na apropriação de tudo que é diverso através de uma mastigação modificadora de texturas de luta por direitos para consumo e celebração (DÍAZ-POLANCO, 2005).

Podemos compreender que não é só afirmar aspectos com pluralidade cultural, diversidade, interculturalidade e multiculturalismo em documentos, pelo contrário, isso pode levar ao roubo o saque de conhecimentos dos povos indígenas:

[...]cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade (BRASIL, 2018, p. 575).

Podemos ver que a base traz aspectos da exploração através da agropecuária como se fossem uma relação harmoniosa como as visões e conhecimentos indígenas e de outros grupos sobre a relação da natureza. O sentido de trazer os indígenas e sua relação com a natureza é uma forma de camuflar a exploração desenfreada e predatória do agronegócio como fossem aspectos não dissonantes.

O que era antes conhecimento de afirmação sociocultural e luta política se torna um capital econômico, portanto, um valor, descontextualizado, sendo afirmado dentro de um campo simbólico estruturado por agentes ligados ao capital, isso pode ser conceituado como extrativismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016). A BNCC apresenta os povos indígenas com seus conhecimentos sobre sustentabilidade e

relações socioambientais (que são lutas políticas) para legitimar a exploração e destruição do ambiente pelo agronegócio, ou seja, descontextualiza para se apropriar dos conhecimentos dos povos originários. Para uma visão ocidental que é consoante com o agronegócio e outras visões de exploração da natureza essa é um objeto onde ser humano tem um poder de dominar e preservação é um sentido de sobrevivência. No entanto, para os povos indígenas a natureza é algo que temos uma relação, não somos donos somos parte segundo Feitosa:

As éticas ocidentais são, em geral, reprodutoras do paradigma da dominação e do poder da espécie humana sobre as demais espécies, de tal modo que a ética ambiental ocidental possui um forte viés especista no qual a preservação ambiental é justificada em função da sobrevivência da espécie humana. Daí a tão exigida responsabilidade com as futuras gerações. Por sua vez, as éticas indígenas reproduzem a lógica das relações de reciprocidade e interdependência entre as espécies (FEITOSA, 2016, p.8).

Nesse sentido, a lógica ambiental ocidental não quer mudar a estrutura de exploração/destruição da natureza no máximo quer preservar para a sobrevivência da espécie, mas os indígenas pensam como parte da natureza sendo essa algo que deve ser respeitado e só tirar dela o necessário. A base sempre tenta legitimar atividades que levam a destruição da natureza sobre uma ideia de preservação ambiental ocidental “(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais” (BRASIL, 2018, p.373). Nesse mesmo olhar sobre uma falsa preservação ambiental também temos o extrativismo epistêmico é a apropriação de uma certa demanda de preservação ambiental vinda dos povos indígenas, porém quando é capturada pelo capitalismo se torna só um Marketing. Sendo a destruição do planeta em nome do capital é gritante. Essa perspectiva pode ser bem vista na BNCC ela afirma uma demanda por direito a pluralidade cultural de vários grupos, no entanto esconde suas demandas neoliberais de produção subjetiva dos/as alunos/as. Assim, todos têm que interiorizar aprendizagens necessárias como competências para aturem no mercado global. Voltado para o extrativismo epistêmico como risco para os povos originais segundo Grosfoguel:

El saqueo se hace excluyendo de los circuitos de capital simbólico y económico a los pueblos productores de esos «objetos», tecnologías o conocimientos. De esa manera, se les extraen ideas, «objetos» y tecnologías para que otros se beneficien dejando a estos pueblos en la miseria absoluta. Además de ser pueblos expoliados de sus recursos y destruidos en su medio ambiente por el «extractivismo económico», son

igualmente expoliados de sus conocimientos y tecnologías por el «extractivismo epistémico». (GROSFOGUEL, 2016, p.133).

Fazendo uma ligação com as 10 competências da base que são impostas em todas as escolas no território nacional, não excluindo as escolas das comunidades indígenas. As epistemologias desses povos têm que ser normatizadas sobre as competências, em outras palavras, um saque dos seus saberes reconfigurados nos padrões da pedagogia do Capital Humano para demandas de mercado. A BNCC produzida sobre a ótica da teoria do Capital Humano esquece aspectos que são considerados pela Resolução N°5/12:

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, p.2).

A dimensão da resolução legitima os conhecimentos dos povos indígenas e suas vivências diferente da base que se apropria dos indígenas, como conteúdo descontextualizando, e os aspectos da comunidade para um extrativismo epistêmico. Indo na dimensão do extrativismo epistêmico também temos o extrativismo ontológico nas palavras de Grosfoguel:

El «extractivismo» es un robo, un saqueo, un pillaje. Es una forma de ser y estar en el mundo, donde se apropia de los demás sin consentimiento y sin pensar ni preocuparse en el impacto negativo que genera en la vida de otros seres vivos (humanos y no humanos). La lógica de la actitud del extractivista ontológico es: «Mientras me beneficie a mí, no me importa las consecuencias sobre los otros seres vivos (humanos o no humanos)»(GROSFOGUEL,2016, p.138).

Percebemos que esse extrativismo ontológico não é algo externo ao ser humano, mas sim a extração da própria condição do vivente para benefício de um certo grupo, muitas vezes, ligado ao capitalismo e suas demandas. Nesse sentido, a pilhagem não se importa com danos causados a certos grupos como os indígenas o importante, como único fim, é ganho acima de tudo não importa o apagamento ou a destruição de certos grupos.

A BNCC tem uma certa relação com o extrativismo ontológico, pois, em si, tem sentido produtivo de subjetividade para um futuro pronto (LEMONS, 2021) uma promessa de paz perpetua ou somente uma visão onírica que esconde uma

violência ontológica sobre o ser e o existir. Por isso, não devemos encarar o “nós”³⁶ como um lugar benévolo para todos, logo que isso pode esconder a exclusão e apagamento, extremamente violento, das multiplicidades³⁷. Indo ao encontro da BNCC o projeto de vida “[...]traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir” (BRASIL, 2018, p.1). Entendemos nesse sentido a produção de um ser – pronto e acabado – para o futuro, mais adiante o projeto de vida afirma:

Uma das maneiras de buscar respostas às perguntas iniciais da existência, tais como: “Quem sou? Por que existo? Por que existe tudo e não nada?”, é por meio do autoconhecimento. Por ele, inicia-se a construção da identidade pessoal (BRASIL, 2018, p.1).

Podemos entender a essas perguntas em uma dimensão ontológica, ou seja, que define a produção do ser, porém vemos certa abstração de objetivos até ele citar várias vezes o mundo do trabalho³⁸:

A projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida. Entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho, mas também que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza[...] (BRASIL, 2018, p.2).

Olhando para essas partes do projeto de vida e para as 10 competências da BNCC percebemos a dimensão subjetiva produção do ser para as demandas do mercado de trabalho, como único sentido para o futuro. Assim, outras formas de ser e está do mundo como as cosmologias dos povos indígenas (não só vivem para o trabalho e demandas do capitalismo) acabam indo para um conflito quando esses documentos entram na EEI diferente do que é apresentado pela Resolução N°5/12:

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; (BRASIL, 2012, p.3).

³⁶ Nas teorias sociais tanto liberais, democráticas, marxistas e decoloniais vemos essa promessa de um futuro de iguais, todavia será possível fazer uma sociedade sem relações de poder para todos ou sem impor uma certa violência para chegar a um comum?

³⁷ O filósofo Italiano Giorgio Agamben, no livro a comunidade que vem (2013), afirma que o comum não pode ser de iguais, pois isso esconde uma violência contra as pluralidades, portanto, o verdadeiro comum é da diferença como possibilidade política para todos.

³⁸ Mesmo usando o conceito de mundo do trabalho o contexto apresentado no projeto de vida está mais ligado ao mercado de trabalho, pois o mundo do trabalho em perspectiva educacional é uma dimensão que abrange a formação integral através dos conteúdos herdados historicamente para formação da luta social e consciência política da classe trabalhadora (SAVIANE, 2007). O projeto de vida é a adequação dos indivíduos ao trabalho em uma perspectiva polivalente e socioemocional.

Compreendemos a perspectiva da resolução indo em consonância com a realidade social dos povos originários para produzir o ser e viver desses grupos diferentes da visão da Base que é do extrativismo ontológico. A BNCC não se importa com as diferenças culturais e lutas políticas no máximo devora as culturas e identidades para criar uma textura adequada as suas competências neoliberais. Nesse sentido, um novo projeto “El capitalismo liberal no tiene necesidad de semejante violencia directa: el mercado realiza la tarea de destruir la cultura de una forma mucho más sutil y eficaz” (ZIZEK, 2008, p.31). Uma imagem de certa tolerância e respeito a pluralidade cultural dentro dos documentos produzidos na lógica do capitalismo é uma falácia, porque a racionalidade desse sistema consome e destrói tudo fora das suas demandas. Assim, a BNCC tenta encaixar os povos indígenas, em uma perspectiva multicultural neoliberal, enquanto modifica as culturas e identidades dentro das escolas indígenas, produzindo sujeitos uteis as demandas de mercado.

Partido dessas discussões teóricas, apresentadas acima, relacionando a BNCC³⁹ para os povos indígenas, logo que a estrutura dela no primeiro momento apresenta uma preocupação com grupos indígenas como é descrita por ela:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, **Educação Escolar Indígena**, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p.17, grifo nosso).

A base mostra a necessidade de entender as organizações curriculares e educações diferenciadas, porém a regularidade dos seu discurso sempre foca em aprendizagem essenciais “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Compreendemos que conhecimentos curriculares dos povos indígenas podem existir, todavia devem ser normatizados pela BNCC que é legitimada pela pedagogia das competências que tem sua gestação em uma relação público-privada, segundo Adrião; Peroni:

³⁹ Isso também pode valer para povos quilombolas e do campo, mas nesse trabalho nos detemos a pensar os povos indígenas.

Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 49).

Assim, podemos entender essa normatização e direitos de aprendizagens essências como forma de gerenciar as demandas dos setores privados dentro da educação pública. A principal intensão da base é produzir uma subjetividade para o mercado, nessa perspectiva Adrião; Peroni:

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) 'Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento[...] (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

O discurso regulador da BNCC tem uma intenção imperialista global que atua em formar sujeitos para o desenvolvimento econômico como fim último da educação. Nisso relembramos o conceito de etnofagia não pode ser descrita como uma simples homogeneização, pois essa necessita das diferenças principalmente as corporações globais que atuam mais com as identidades consumidoras do que com o Estado-Nação (DÍAZ-POLANCO, 2005).

A BNCC não apaga as diferenças, mas as transforma em diversidade de mercado que pode ser usada a favor da globalização capitalista nisso "la atención a la diversidad se ha convertido en un factor clave para el desarrollo y el éxito comercial de la empresa"(DÍAZ-POLANCO, 2005 p.8). Conviver com a diversidade é uma competência necessária para a BNCC, no entanto, o limite dessa tolerância é não modificar as relações de poder assimétricas da estrutura dominante capitalista, onde a base transforma os indígenas em um simples conteúdo funcional:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (BRASIL, 2018, p.421).

Percebemos que os indígenas são representados na base como um conteúdo da disciplina de geografia. Nesse sentido, aspectos dos seus territórios e dimensões políticas não são concebidos, assim, a base apaga os conhecimentos curriculares da EEI e também o próprio modelo escolar, pois não dá referencias de uma

pedagogia intercultural além de uma celebração dos povos originários como conteúdo.

As identidades culturais foram fraturadas com a globalização, passamos dos Estados-Nações para sociedades em rede onde a comunicação é instantânea. Assim, tudo pode ir e vir em pouco tempo, quem se aproveitou disso foi o mercado capitalista transformando tudo em algo consumível, simultâneo a isso o marketing, principalmente digital, cria os fetiches do consumo desenfreado.

Passamos de uma promessa, muito vacilante, do liberalismo democrático onde todos tem os mesmos direitos para as disputas pelas necessidades de mercado (MCLAREN,1997). Indo nesse sentido a BNCC legitima um direito democrático, imanente, a igualdade de aprendizagens para todos, ou seja, são iguais sem possibilidade de um adjetivo. Dessa forma, podemos compreender uma visão multiculturalista liberal onde todos são iguais, e ainda pior, podem competir de igual maneira, portanto, isso apaga as relações de poder de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência, idade, localização, entre outros aspectos hierárquicos (MCLAREN,1997). Podemos ver também uma visão do multiculturalismo liberal de esquerda quando a base afirma:

[...]expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p. 15).

Assim, vemos um discurso, que tenta ser universal, essencialista sobre os/as estudantes/as na forma de aprendizagem sendo o único problema social de diferentes grupos, onde as diferenças entram, porém esquece os processos históricos, condições materiais, culturais e, principalmente, de poder (MCLAREN,1997). A condição de igualdade é algo bem repetitivo, mas não toca nas desigualdades que são efetivas nos ambientes escolares isso é mais agravado quando falamos nas escolas em comunidades indígenas. Pois, não percebem as condições de poder político das oligarquias locais, condições históricas e discriminações que os povos originais sofreram. Mesmo atribuindo as condições de ingresso e permanência não apresenta como esses dois aspectos vão se desenvolvidos nas escolas, ou seja, é algo que não fica claro e vai para um terreno mais do abstrato do documento do que uma efetivação real. A base esquece as

lutas políticas que os vários grupos excluídos como os indígenas travaram uma luta por direitos como educação isso pode ser entendido nas palavras de McLaren:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p.123).

Indo no sentido do autor a BNCC não toca, na verdade nem arranha, uma perspectiva do multiculturalismo crítico, pois coloca a diversidade cultural como somente tolerância dentro do currículo. A base esquecendo as relações hierárquicas de poder e conflitos sociais que esses grupos estão inseridos como é a apresentado no documento:

O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2018, p.483).

Percebemos que a base apresenta os indígenas como algo da cultura nacional a se preservar, porém não passa disso não mostrando eles como agentes políticos ou atores do cenário educacional – com seus próprios conhecimentos pedagógicos. Também não há mudança ou, no mínimo, discussão sobre as relações de poder. Na verdade, a pluralidade cultural é algo mais genérico na BNCC que acaba ficando em segundo plano, porque a ênfase da base é uma falsa democratização, que está mais para normatização, de uma igualdade de aprendizagem, ou seja, tudo tem que passar pelas 10 competências e se adequar a elas.

A BNCC celebra a diversidade e a diferença cultural como resposta para resolver o problema da exclusão de indígenas, quilombolas, comunidades campesinas, entre outros grupos tanto na sociedade quanto escola, porém esses grupos acabam sendo folclorizados como parte de uma identidade nacional apagando demandas políticas e a dimensionalidade pedagógica diferente se contrapondo a isso Resolução N°5/12:

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes (BRASIL, 2012, p.4).

Quando a Base somente celebra diversidade em um modelo neutro neoliberal (de identidades funcionais) percebemos que a resolução tenta legitimar os conhecimentos pedagógicos das comunidades indígenas e suas formas de viver. Assim, não basta celebra ou assimilar sem da conta de contestar as regras do jogo (principalmente neoliberal) e as condições assimétricas de poder que esses grupos vivem. Dessa forma, não se importar com essas condições hierárquicas e excludentes só celebra aspectos culturais é uma visão que acaba, infelizmente, caindo na interculturalidade funcional (WALSH, 2009). A própria base apresenta isso:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...] (BRASIL, 2018, p.16).

Percebemos menção de reverter as exclusões que esses grupos sofreram, porém a base não tocar, ou tentar esconder, as estruturas de poder assimétricas do processo de colonial (Norte e Sul globais) e do capitalismo que gera desigualdades de vários tipos. Pois, ela vê os indígenas e outros grupos como manifestações culturais esquecendo realidades hierárquicas e desiguais, nem pensa os povos originários como agentes de conhecimentos curriculares e pedagógicos – não apresentando uma proposta para a EEI. Temos que lembrar que BNCC é um documento produzido por influência da iniciativa privada e o processo, de enquadramento, da aprendizagem se dá via a Teoria do Capital Humano com base na pedagogia das competências. Assim, não vale apenas questionar relações desiguais em torno da racionalidade capitalista neoliberal e nem trazer pedagógica que afirmam os conhecimentos sociais dos povos indígenas. Podemos ver que a base se distancia do que Tubino fala da interculturalidade crítica:

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas

de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “ ... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo (2004, p.6).

O funcionamento da base não toca nas causas gerais das desigualdades culturais, ela só toca, em uma frágil, tentativa de um diálogo intercultural funcional na necessidade de afirmar as diversidades culturais, porém o jogo dominante de poder fica intocável. A BNCC tem mais uma relação de poder verticalizada do que abertura para professores/as e escolas indígenas, pois ela é algo imposto onde todo o sistema educacional nacional deve ser normatizado sendo ela a única narrativa possível ou, como ela diz, um futuro já determinado. A Resolução N°5/12 tem uma visão distinta da base:

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; (BRASIL, 2012, p.8).

Percebemos que a resolução condiciona a pluralidade de conhecimentos curriculares das vivências indígenas e se torna necessário base se adequar as demandas pedagógicas da EEI não o contrário. Portanto, a BNCC indo na contramão da resolução e da EEI Impõem, arbitrariamente, um modelo normativo que pouco se preocupa com as realidades das escolas indígenas e seus conhecimentos e práticas curriculares. No máximo a BNCC menciona documentos para EEI, porém não efetiva isso dentro do documento – os indígenas são vistos como um conteúdo (como patrimônio cultural do país) a ser ensinado em todas as escolas do mesmo jeito.

Como Foucault (2008) pensou sobre o neoliberalismo não estamos lidando mais com o mercado acima de tudo, mas sim o mercado captura tudo, até emancipação, e transforma em demanda como argumenta Pál Perlbart “ O capitalismo mercantilizou o desejo, sobretudo o desejo de libertação, e assim o recuperou e o enquadrou” (2009, p.103). Assim, discursos antes que reivindicavam liberdade e emancipação passam pela linha de montagem do capitalismo para

serem cooptados, dessa forma, a diversidade é algo mais para acalmar os ânimos do que luta pela transformação das relações assimétricas de poder.

Esse discurso de diversidade aos moldes neoliberais é algo bem visto na BNCC, pois ela não é um discurso de um tempo ela é uma produção de um hibridismo Cultural, ou seja, de vários significados de diferentes tempos que se misturam (MACEDO, 2021). Nesse sentido, é necessário pensar a base em uma perspectiva ambivalente ligada ao capitalismo global onde o mercado tudo devora para criar uma ideia de plenitude e paz perpetua que encobre as desigualdades sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não concluir, mas para ficar em suspensão um pensamento reflexivo sobre a Resolução nº5/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se articulam como um campo discursivo em disputa pelos significados da Educação Escolar Indígena (EEI). Tentamos fazer algumas considerações críticas sobre nesse trabalho. Partido do objetivo geral: Compreender as enunciações da Resolução Nº5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da Educação Escolar Indígena. Usando-nos da análise do discurso Foucaultiana tentamos encontra e descrever as regularidades discursivas, como condições de existência, indo ao encontro ou desencontro dos paradigmas para EEI.

No primeiro momento a Base parece se preocupar com a questão da pluralidade cultural e indica vários documentos sobre a EEI até mesmo a Resolução Nº5/12. De forma generalizada ela fala de educações diferenciadas (como formas próprias de conhecimento) de grupos como os indígenas, quilombos, camponeses, entre outros. Por isso, ela afirma uma educação que valorize os saberes desses grupos dentro dos currículos, todavia percebemos que esses conhecimentos têm que ser normatizados dentro das 10 competências da base. Alguns apontamentos sobre a EEI aparecem somente no começo da BNCC o resto do documento apresenta os indígenas como conteúdo a ser ensinado nas escolas, não há uma apresentação de uma perspectiva curricular e pedagógica para os povos originários. Vemos a base se desvinculando da Resolução Nº5/12 e se contrapondo a ela, pois a resolução afirma os conhecimentos da EEI partido dos saberes e vivências das comunidades indígenas em uma forma intercultural.

A verdadeira intencionalidade da BNCC é homogeneizar as aprendizagens em nível nacional, ou seja, entendendo que o principal, e único, problema da educação no Brasil é a falta de uma aprendizagem igual para todos. Dessa forma, podemos perceber o negligenciamento de outros aspectos como as desigualdades, relações de poder, condições materiais das escolas, formação de professores, a dimensão da pluralidade cultural, entre outros. Assim, se cria um discurso que tenta ser universal para os povos indígenas criando um idealismo de verdade única para a educação. Percebemos que se contrapondo a isso Resolução Nº5/12 afirma as escolas indígenas como locais de conhecimentos e práticas pedagógicas que

assumem uma posição com aspectos culturais, comunitários, sociopolíticos e da territorialidade dos povos indígenas. Dessa forma, os/as indígenas são formados dentro das suas realidades sociais.

A diversidade cultural dos povos indígenas na BNCC é algo que se apresenta, porém de maneira bem genérica e singela já que não especifica a EEI colocando-a de forma geral sem contextualizar, portanto, vemos muitas poucas páginas que tentam, de forma precária, nortear uma educação pensada pelas comunidades indígenas, mas sempre em um generalismo. Em um sentido maior percebemos que os indígenas dentro da BNCC acabam virando um conteúdo geral (para todas escolas) como um patrimônio cultural de forma ambígua: não sabemos se no passado ou no presente. Também o sentido de lutas políticas fica muito pouco apresentado dentro da base – parece mais que tudo foi entregue pelo Estado em um tom assistencialista. Diferente da base a Resolução N°5/12 traz os povos indígenas como agentes pedagógicos e dando certa liberdade para os/as professores/as escolas indígenas construírem os seus currículos partido de aspectos comunitários e da interculturalidade não sendo somente objetos/conteúdos folclorizados dentro do currículo.

A base sofreu duras críticas em 3 pontos: o primeiro a grande influência da iniciativa privada (fundações e empresas), o segundo é a pouca, ou nenhuma, participação de/as professores/as na formulação do documento e, por fim, uma forma de normatizar ou padronizar os currículos do país considerando pouco as várias realidades sociais e culturais. Ou seja, a EEI é algo mais figurativo dentro da base que uma perspectiva referencial para escolas indígenas, pois BNCC pouco se importou em ouvir os contextos socioculturais já que o sentido dela é normatizar os currículos a nível nacional. Nesse sentido, todos os documentos sobre a EEI citados na base viram leis mortas. Podemos perceber que a Resolução N°5/12 diferente da base tem um grande sentido sociocultural (na diferença) quando pensa a educação para os povos originários, logo que ela não impõe uma normativa, muito distinta, do que os/as professores/as indígenas, escola e aldeia pensa sobre educação.

As competências afirmadas na BNCC é a volta da “teoria do capital humano”, pois o sentido é produção de subjetividades úteis as novas demandas do capitalismo neoliberal. Essas competências no currículo, como linha de montagem subjetiva, descrevem a nova racionalidade neoliberal do neosujeito ou sujeito empresa em si, onde os indivíduos devem calibrar habilidades para competir em uma sociedade de

mercado cada vez mais desigual e precária para os seres humanos. Dessa maneira, não falamos do empreendedorismo, mas da precarização da vida – ou uma vida sem condições de existência obrigada a competir no jogo do mercado. Os/as estudantes/as do Brasil devem interiorizar essas competências para se preparar para um futuro único de competição dentro da racionalidade do capitalismo. Assim, os povos e escolas indígenas têm a necessidade de se adequar/normatizar a “pedagogia das competências” mesmo excluindo aspectos socioculturais da comunidade, por exemplo, como a solidariedade e as lutas política isso se distingue da Resolução nº5/12. Então, será agora o indivíduo mais capacitado ou mais competente em luta contra os outros indivíduos em uma competição cíclica. A base faz uma troca do indígena ator político (também agente pedagógico e curricular) para o índio tolerado ou índio parte da cultura nacional – representação da diversidade brasileira.

A perspectiva da base que percebemos é uma exclusão de aspectos das comunidades indígenas, e também outros grupos culturais, quando vão em contra ponto as ideias do neoliberalismo aqui estruturadas nas competências. Não estamos falando de um apagamento via educação, mas sim as novas formas que a globalização se apropria das identidades e culturas de certos grupos transformado esses em consumidores. O paradigma global não é uma cultura única, como reivindicava velho Estados-Nação, já caduco, agora é estender as dinâmicas de mercados a todos os povos do mundo. Isso vai influenciar as políticas educacionais através de agências como Banco Mundial, FMI, Banco do Desenvolvimento e OCDE. Portanto, a diversidade cultural começa a influenciar a educação, porém não através de uma visão de luta política por direitos e mudanças estruturais. Os processos de lutas políticas dos povos indígenas acabam em uma celebração da pluralidade como único fim para educação. Nesse sentido, articulamos como contraponto a BNCC a Resolução nº5/12 não percebe os povos indígenas como somente um conteúdo celebrativo dentro de um currículo nacional, mas sim protagonistas de produção curricular com seus conhecimentos articulados as realidades comunitárias

A BNCC atribui aos currículos locais o direito de vivenciarem suas práticas culturais afirmando uma visão intercultural, no entanto, esses não podem se distanciar de uma aprendizagem comum, dita democrática, padronizada nas 10 competências. Nesse sentido, se cria uma contradição entre o documento e as

vivências, que são mais amplas, onde a realidade sociocultural deve se adequar as competências, portanto, homogeneização dos currículos da EEI. O que a base fala é aceitar a diferenças, porém dentro, de um enquadramento, dos nossos moldes e demandas para a sociedade. Percebemos como sentido discursivo uma interculturalidade funcional – aos moldes capitalistas neoliberais – o onde o indígena é alguém folclorizado a se respeitar. Já a Resolução nº5/12 traz aspectos de uma interculturalidade que entende os indígenas como agentes políticos da educação, ou seja, não são somente artefatos moldados por uma visão de comunidades epistêmicas ligadas ao mercado.

A lógica da base vai ao encontro da interculturalidade funcional onde ela não toca nas relações assimétricas de poder e desiguais (principalmente produzidas pelo neoliberalismo) vividas pelos grupos culturais. Percebemos que ela trata as desigualdades como se fossem somente causadas pela falta de aprendizagens iguais para todos, no entanto esqueci as relações de poder que os indígenas vivem, continuamente, sobre ameaça em seus territórios e também excluindo de certas condições materiais para sobreviver.

A BNCC quer criar um sujeito igual que através, simplesmente, das competências conseguiu atingir as mesmas condições, vemos, aqui, um indivíduo abstrato fora de um contexto sócio-histórico. Também indo na dimensão da interculturalidade funcional vemos o apagamento, no documento, das lutas políticas dos povos indígenas, os direitos principalmente de uma escola diferenciadas para os povos originais é uma conquista de lutas sociais não algo que caiu do céu dado pelo Estado. Os indígenas acabam só sendo mais um conteúdo cultural e de tolerância dentro da BNCC. Assim, entendemos que a base não se importa – de maneira intencional – com aspectos assimétricos de poder e lutas políticas, porque a BNCC foi criada em um contexto de influência privada para atender demandas do mercado neoliberal. Então, não interessa a base questionar as regras do jogo que fundamentaram sua criação, ou apresentar realidades sociais outras que vão na contramão do capitalismo como é filosofia de vida dos povos originários.

Compreendemos assim que a formação enunciativa do discurso da BNCC tenta, fragilmente, afirma uma perspectiva de educação diferenciada para grupos como indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros, porém, contraditoriamente, tenta enquadrar esses grupos em um currículo na visão estadocêntrica (muito verticalizada) estruturando conhecimentos únicos. Nesse sentido, vemos certo

choque entre a BNCC e a Resolução nº5/12 entre uma proposta de liberdade para a pluralidade cultural dentro da educação afirmada pela resolução enquanto a base vê as escolas e seus/as professores/as indígenas como assujeitado a normatização de suas práticas pedagógicas a base. Entendemos aqui uma tentativa de pacificar (dentro da celebração de uma identidade nacional) várias identidades culturais do Brasil, porém esquecendo as relações de poder, ou melhor, não se importando com essas.

A base em uma dimensão mais ampla é um documento biopolítico que tenta gerenciar as subjetividades dos/as educandos/as criando sujeitos auto-governáveis para as novas demandas neoliberais. Dessa forma, estamos falando não de uma dominação vinda de fora, mas sim o próprio sujeito se autogerir ou empreender o fluxo vital da vida, em uma sociedade que tudo é engolido pelo capital.

Também é importante apresentar alguns limites de uma pesquisa documental, pois só analisamos a BNCC, Resolução nº5/12, Lei nº 13.415 (sobre o novo Ensino Médio) e o Projeto de Vida isso pode limitar a pesquisa a só olhar os discursos de aplicação dos documentos não os discursos que se desenvolvem nas práticas dos/as professores/as indígenas. Esses documentos tomam várias formas e sentidos quando são desenvolvidos ou não nas escolas indígenas. Por isso, percebemos uma lacuna, logo que entendemos que não só há aplicação de forma verticalizada dos documentos, mas sim recontextualizações e traduções desses no contexto da prática escolar. Entendemos que a base e resolução são fios (de forma contingente) que se cruzam com vários outros fios criando uma tecitura nos cotidianos escolares.

Existem diversos tensionamentos que produzem as formas de ensino da BNCC e da Resolução nº5/12, assim, é necessário um estudo que dê conta dos contextos escolares indígenas, visões dos professores/as indígenas sobre esses documentos e como eles vão ser desenvolvidos dentro das escolas indígenas. Fica em suspensão um possível estudo que dê conta do processo de tradução – nas vozes – de professores/as indígenas e também outros agentes que constroem a EEI no seu contexto local. Como já foi apresentado os indígenas não podem ser somente vistos como um conteúdo a ser ensinado, porque eles são agentes pedagógicos e curriculares dentro das escolas indígenas. Por isso, é necessário pensar uma educação partindo dos contextos locais, portanto, na produção de um currículo que possa dar conta das demandas formativas de crianças e jovens

indígenas se ligando as realidades socioculturais das aldeias com a realidade da sociedade dos brancos. Então, a interculturalidade não é somente pensar algo nos documentos, mas também a atuação dos vários protagonistas que fazem a EEI na dimensão das escolas indígenas como atores que criam e recriam práticas pedagógicas e curriculares.

REFERÊNCIAS

Adrião, Theresa; Peroni, Vera. **A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPOPORA OS NEGÓCIOS?**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de Cláudio Oliveira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ALEGRE, Maria Sylvia Porto. **Educação indígena colonial: ironias de um projeto**. Educação em Debate - Fortaleza - ANO 20 - N° 35 - 1998 - p. 81-88. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/7878/5819> > Acesso em: 20 mar, 2021.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA-Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE, 2017. Disponível em: < <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/25637/1/TESE%20Eliene%20Amorim%20de%20Almeida.pdf> > Acesso em: 20 mar, 2021.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Editora FGV, 2010.

APESAR de você. Intérprete: Chico. Compositor: C. Buarque. In: BUARQUE, Chico. DESALENTO. Intérprete: Chico. Rio de Janeiro: Phonogram Inc, 1970. Compacto Simples, Lado B, faixa 1 (4 mim).

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: < <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. Organização Michael Löwy ; tradução Nélcio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **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. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200004&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: 20 mar, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **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. Disponível em:

< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200004&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: 20 mar, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 20 mar, 2021.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 1967. Seção 1, p. 12223. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072015000200143&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: 20 mar, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 5 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 01, dez. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.415**. 2017. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm > Acesso em: 01, dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica > <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 06, out. 2021.

BRASIL. **Projeto de vida: Ser ou existir?**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>> Acesso em: 06, out.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) – versão para debate**. 2019. Disponível em: < https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf > Acesso em: 06, out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm > Acesso em: 04 abr, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 87-95, 2005. Disponível: <

http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1204.dir/9_CastroGomez.pdf > Acesso em: 04 abr, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Michel foucault y la colonialidad del poder**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.6: 153-172, enero-junio 2007 Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600607.pdf> > Acesso em: 04 abr, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **REVOLUCIONES SIN SUJETO. SLAVOJ ŽIŽEK Y LA CRÍTICA DEL HISTORICISMO POSTMODERNO**. México DF, Ediciones Akal, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **EL TONTO Y LOS CANALLAS. NOTAS PARA UM REPUBLICANISMO TRANSMODERNO**. Colômbia, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA, CULTURA E EDUCAÇÃO**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 41, 2014. Disponível em: < https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_P_Ciaramello.pdf > Acesso em: 20 mar, 2021.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de . **A antropologia e as experiências escolares indígenas**. Revista Pós Ciências Sociais, v. 13, n. 25, p. 61-86, 2016. Disponível em: < <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/4273/2328> > Acesso em: 20 mar, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. **Etnofagia e multiculturalismo**. Revista Memória , v. 200, pág. 1-13, 2005. Disponível em: < http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf > Acesso em: 06, dez, 2021.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **CONTRA A DITADURA DA ESCOLA**. IN:GRUPION, Luís Donisete Benzi(org) Formação de professores indígenas : repensando trajetórias . – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf > Acesso em: 01, dez. 2021

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. Sociedade e Estado, v. 31, p. 51-73, 2016. Disponível em:

< <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbVq8TngggQk/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 06, dez, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**; Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves – 3.ed. – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FEITOSA, SF (2016). **Perspectivas Éticas Indígenas**. In: ten Have, H. (eds) Encyclopedia of Global Bioethics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09483-0_240. Disponível em: <https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-09483-0_240> Acesso em: 01, dez. 2021.

FEITOSA, Saulo Ferreira; DE OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro. **Educa (ações) indígenas: territórios de identidades e espaços de (re) existências do Povo Xukuru do Ororubá**. TEXTURA-Revista de Educação e Letras, v. 22, n. 51, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5655/3778>> Acesso em: 01, dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos cursos Collège de France (1970-1982)**. Tradução, Anréa Daher; Consultoria, Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. **A VERDADE E AS FORMAS JURÍDICAS**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 16.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica Curso dado no Collège de France (1978-1979)**; Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)**; tradução: Maria Ermantina Galvão. 2.ed. (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção obras de Michael Foucault).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**; tradução: Laura Ferreira de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo: Edição Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder (1982)**. ____ Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Ditos & Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense, 2014. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir Nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalho. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia. **“Essa é sua pasta e sua turma” - inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares**. Revista E-Curriculum, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 573-592, ago. 2013. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8202>> Acesso em: 01, dez. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **“Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im) possibilidades de diferir**. Educar em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzf9N3RktVzy6GMR/?lang=pt&format=html> > Acesso em: 01, dez. 2021.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexão, a partir de Michael Foucault. – 1. ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. – (Educação: experiência e Sentido).

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. **Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Periferia, v. 1, n. 2, 2008. Disponível: < <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428> > Acesso em: 01, dez. 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. **Do extrativismo econômico ao extrativismo epistêmico e ontológico**. Revista Internacional de Comunicação e Desenvolvimento (RICD) , v. 1, n. 4, 2016. Disponível em: < <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/3295> > Acesso em: 01, dez. 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. **"Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas**: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial." Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar 2.2 (2012): 337-337. Disponível em: < <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86> > Acesso em: 01, dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HARDT, Michael; Negri, Antonio. **Império**; tradução Berilo Vargas. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração**: isto não é um manifesto. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

LACERDA, Rosane Freire. **A “Pedagogia Retomada”**: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. Interterritórios | Revista de Educação

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.7 N.13 [2021]. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/250069/38045>> Acesso em: 01, dez. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. **A incalibrável competência socioemocional**. Linhas Críticas, v. 25, p. 57-73, 2019. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/231197943.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. **Quem defende os PCN para o ensino médio?**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. – São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, Elizabeth; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo. Identidade e diferença**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Portugal: Porto Editora, 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007 > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm> > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **A teoria do currículo e o futuro monstro**. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos [Orgs.]. Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, por vir. – São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. Educação & Sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRm5XsRWzgg/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO: diferença e a ideia de público**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/329840827_POLITICAS_PUBLICAS_DE_CURRICULO_diferenca_e_a_ideia_de_publico > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **A BASE É A BASE". E O CURRÍCULO O QUE É?**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas**: uma discussão introdutória. IN:GRUPION, Luís Donisete Benzi(org) Formação de professores indígenas : repensando trajetórias . – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf > Acesso em: 01, dez. 2021.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, v. 19, p. 11-17, 1999. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?lang=pt&format=html> > Acesso em: 01, dez. 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf > Acesso em: 01, dez. 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes. **Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena**. Olhar de Professor, v. 25, p. 1-17, e-20938.047, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 01, dez. 2021.

NEGRI, Antonio. **Biocapitalismo**: entre Spinoza e a constituição política do presente; tradução Maria Paula Gugel Ribeiro.1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

OLIVEIRA, Anátalia Daiane de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam?**. Tellus, p. 87-112, 2015. Disponível em: < <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/download/361/352> > Acesso em: 20 mar, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política**

indigenista e educacional. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 20 mar, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo.** Educação & Sociedade, v. 28, p. 47-72, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 20 mar, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências.** In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> > Acesso em: 01, dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru.** Estudos Avançados, v. 6, p. 73-80, 1992.

SALLES, Sandro Guimarães de. **COMO CERA BRANCA:** notas sobre a catequese e educação dos povos indígenas. Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas. Educação, Estado e Diversidade. Caruaru: Ed. CRV. 2021. Disponível em: < https://www.academia.edu/69441365/ANTROPOLOGIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_algumas_considera%C3%A7%C3%B5es_a_partir_da_tem%C3%A1tica_ind%C3%ADgena_na_escola > Acesso em: 01, dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt> > Acesso em: 01, dez. 2021.

SILVA, Maria da Penha da. **Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do Curso de História da UFPE.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3, nº.1, p. 224 - 241, 2017. Cap U F P E. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236107> > Acesso em: 20 mar, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **As pedagogias psi e o governo do Eu.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do Eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curriculista—com uma pequena ajuda do professor Deleuze.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. Ed.; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ed., 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. – Belo Horizonte: UFMG, 2010.

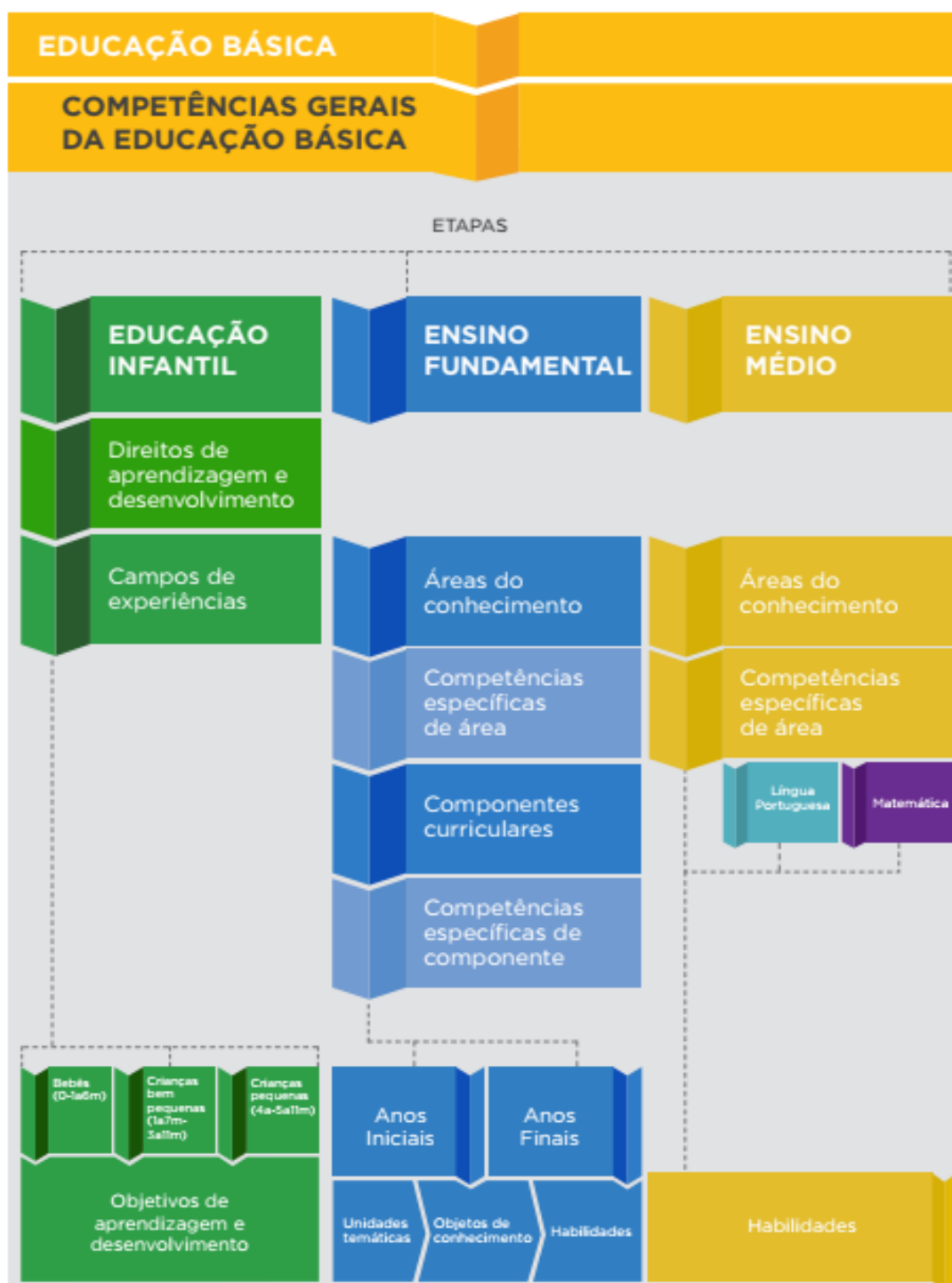
TUBINO, Fidel. **Do interculturalismo funcional ao interculturalismo crítico**. Faces e fronteiras da identidade , v. 158, pág. 1-9, 2004. Disponível em: < https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf > Acesso em: 01, dez. 2021.

VILLACAÑAS, José Luis. **Neoliberalismo como teología política**: Habermas, Foucault, Dardot, Laval y la historia del capitalismo contemporáneo. Ned ediciones, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial**: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. UMSA, Revista "Entre palabras", Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p 129-156. Disponível em: < <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf> > > Acesso em: 01, dez. 2021.

ZIZEK, Slavoj. **Multiculturalismo, o la lógica del capitalismo multinacional**. In: Fredric Jameson e Slavov Zizek, Estudios culturales. Reflexiones del multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós

ANEXO A – BNCC



%A1sica >

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 06, out. 2021.

ANEXO B – SITE DO MOVIMENTO PELA BASE



MOVIMENTO PELA BASE

[Início](#) [Quem somos](#) [Como atuamos](#) [Publicações](#) [Apoie nossa causa](#) [Observatório](#) [EN](#) [f](#) [t](#) [v](#) [@](#) [Q](#)

Trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos

Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio.

EM DESTAQUE

Educação de Jovens e Adultos

Veja o relatório encomendado pelo Movimento pela Base sobre panorama das políticas públicas de EJA e recomendações para os próximos governantes

[Saiba mais](#)

[Início](#)
[Quem somos](#)
[Como atuamos](#)
[Publicações](#)
[Apoie nossa causa](#)
[Observatório](#)
EN
f
t
g
o
Q

IMPLEMENTAÇÃO NA EI

Implementação da BNCC na educação infantil está praticamente concluída

Este ano marcou a implementação da última etapa da BNCC no país. Primeira fase de aplicação está praticamente concluída.

24/11/2022

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Base Nacional é considerada chave para garantir direito à educação

Apesar dos desafios que ainda se impõem, Base Nacional é considerada importante para garantir direito fundamental

24/11/2022

EJA

A EJA que temos e a EJA que queremos

Novo relatório coordenado pelo Cenpec revela como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido sucateada e aponta saídas para reverter essa situação e garantir políticas públicas voltadas para essa modalidade

24/11/2022

SAEB

O que o Saeb revelou sobre os efeitos da Covid19 na educação

Merece especial atenção o ensino dos alunos do 1º ao 5º ano do fundamental

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

BNCC e currículo

Percepções sobre alinhamento do currículo pedagógico à BNCC.

SAEB

Futuro da educação brasileira passa por mudanças no Saeb

Aplicação da avaliação da aprendizagem durante a pandemia exige cuidadosa contextualização dos resultados e reforça urgência de alterações em sua estrutura

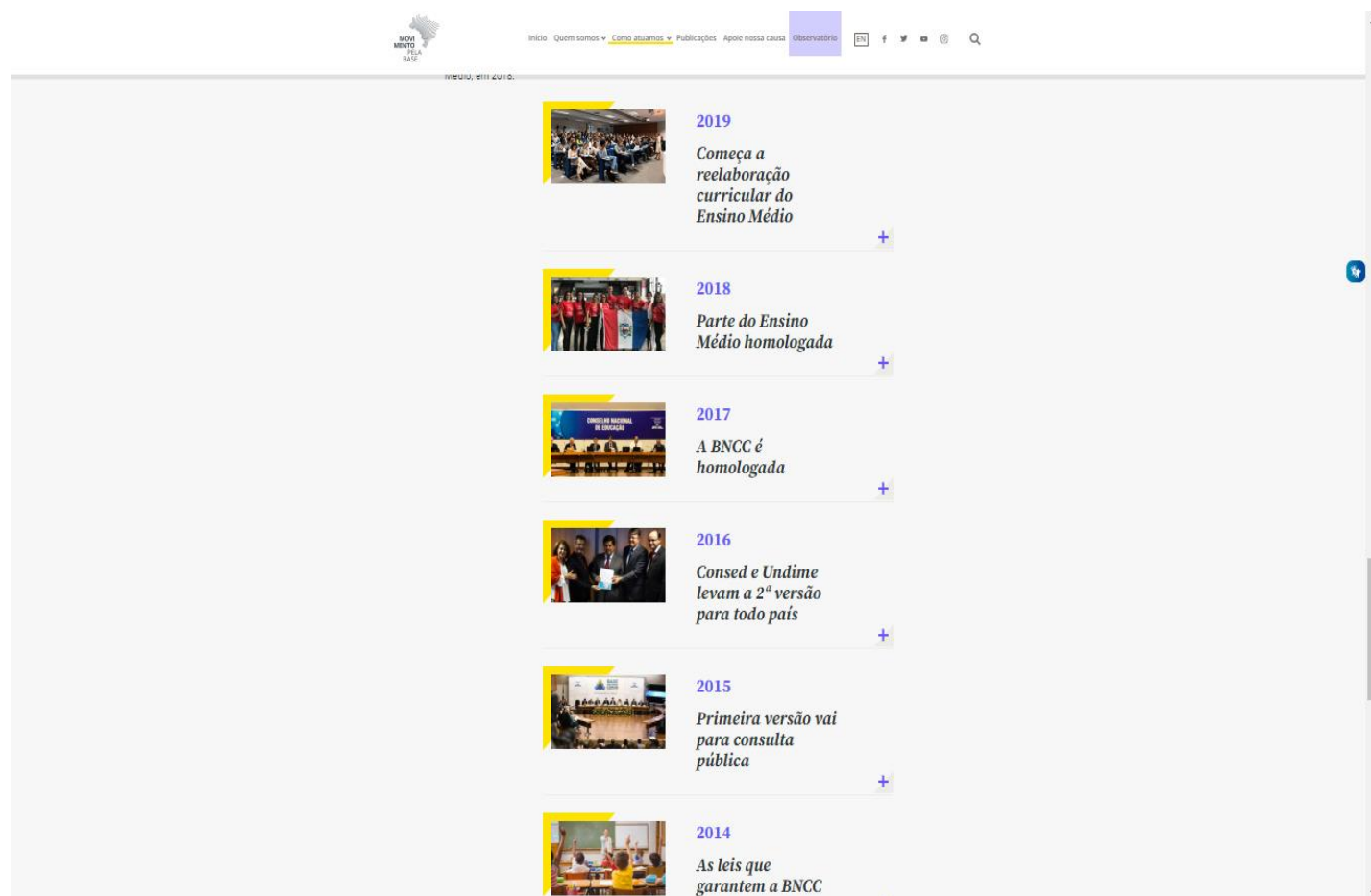
[Início](#)
[Quem somos](#)
[Como atuamos](#)
[Publicações](#)
[Apoie nossa causa](#)
[Observatório](#)
EN
f
t
g
o
Q

ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS

Abave	Cenpec	Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	Cieb
Comunidade Educativa Cedac	Consed	FGV Ceipe	Fundação Lemann
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Roberto Marinho	Iede	Instituto Alana
Instituto Avisa Lá	Instituto Ayrton Senna	Instituto Iungo	Instituto Natura
Instituto Reúna	Instituto Rodrigo Mendes	Instituto Singularidades	Instituto Sonho Grande
Instituto Unibanco	Itaú Educação e Trabalho	Itaú Social	LEPES/USP
Movimento Colabora	Oi Futuro	Todos Pela Educação	Uncme
Undime	Vozes da Educação		

PESSOAS FÍSICAS

- Alexandre Schneider
- Ana Inoue
- Angela Dannemann
- Anna Helena Altenfelder
- Anna Penido
- Bárbara Born
- Cláudia Costin
- Daniel Santos
- David Saad
- Denis Mizne
- Ernesto Faria
- Felipe Michel Braga
- João Alegria
- Kátia Smole
- Lucia Dellagnelo
- Maria Helena Castro
- Maria Stenenson
- Priscilla Albuquerque Tavares
- Ricardo Henriques
- Rodrigo Mendes
- Tereza Perez



The screenshot displays the website 'Movimento Pela Base' with a navigation bar at the top. The main content area features a vertical timeline of events from 2014 to 2019. Each year is accompanied by a small image and a brief description of the event. The timeline is as follows:

- 2019**: Começa a reelaboração curricular do Ensino Médio
- 2018**: Parte do Ensino Médio homologada
- 2017**: A BNCC é homologada
- 2016**: Consed e Undime levam a 2ª versão para todo país
- 2015**: Primeira versão vai para consulta pública
- 2014**: As leis que garantem a BNCC

Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/> > Acesso em: 05, jan. 2023