

## “A DIFERENÇA EXISTE E MORA AQUI”: Movimentações sobre currículos indígenas e BNCC no Estado do Amazonas - Brasil

Adria Simone Duarte de Souza<sup>1</sup>

Célia Aparecida Bettiol<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, temos como objetivo questionar: É possível pensar a ideia do comum a todos quando se trata de populações indígenas? Essa problematização parte do questionamento de uma política educacional que se pretende para todos habitantes do território nacional, escolhendo e regulando os conhecimentos que julgam essenciais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ocasiona a tentativa de fixação de identidade - apresentado por meio de um indígena que pertence à nação brasileira - no qual a política curricular aspira dar conta do trajeto educacional de forma indistinta. Para discutir essas questões será realizado a análise de duas cenas particulares: as movimentações trazidas na discussão de uma Matriz Curricular Indígena de Referência para o Estado do Amazonas e as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizada pelo Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA). As discussões rasuram a ideia de reconhecimento das singularidades trazidas pela BNCC que, ao tentar gerar homogeneidade por meio da ideia de ‘comum a todos’ e ao tecer a existência de um indígena que apreende conteúdos, regulados pelo ambiente escolar, torna o espaço de diálogo com a diferença cada vez mais restrito. Rasurando essa ideia, apresenta-se a concepção de currículo como campo de produção cultural, onde

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/UERJ. Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Atua como pesquisadora no grupo de estudos e pesquisas em “Educação Escolar Indígena e Etnografia” da Universidade do Estado do Amazonas, “Giros Curriculares: Cultura e Diferença” da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e no grupo de pesquisa “Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq”. É membro do GT de Currículo da Anped e da ABdC. Endereço eletrônico: [asduarte@uea.edu.br](mailto:asduarte@uea.edu.br). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4882>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7915521365617792>.

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Presidente Prudente, onde foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Vice-Presidente Norte da ANPED. É vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia. Endereço eletrônico: [celiabbettiol@gmail.com](mailto:celiabbettiol@gmail.com). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-494X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6935670235651644>

a (im)possibilidade de uma política curricular 'abarcara' todos não existe, uma vez que as sociedades indígenas possuem suas múltiplas singularidades.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Currículo; BNCC; Currículos Indígenas.

## **"THE DIFFERENCE EXISTS AND LIVES HERE": Movements on indigenous Curricula and the BNCC in the State of Amazonas - Brazil**

**Abstract:** In this article, we aim to question: Is it possible to think about the idea of commonality for all when it comes to indigenous populations? This problematization stems from questioning an educational policy that aims to be for everyone and across the entire national territory, choosing and regulating the knowledge deemed essential from early childhood education to high school. These results in an attempt to fix an identity - presented through an indigenous person who belongs to the Brazilian nation - wherein the curricular policy aspires to account for the educational journey in an indistinct manner. To discuss these issues, we will analyze two particular scenes: the movements brought up in the discussion of an Indigenous Reference Curriculum Matrix for the State of Amazonas and the discussions about the National Common Curricular Base (BNCC) held by the Forum of Indigenous School and Health Education of Amazonas (FOREEIA). The discussions tension the idea of recognizing the singularities brought by the BNCC, which, by attempting to generate homogeneity through the idea of 'common to all' and by weaving the existence of an indigenous person who grasps content regulated by the school environment, makes the space for dialogue with differences increasingly restricted. Challenging this idea, the conception of the curriculum as a field of cultural production is presented, where the (im)possibility of a curricular policy 'encompassing' everyone does not exist, as indigenous societies possess their multiple singularities.

**Keywords:** Indigenous School Education; Curriculum; BNCC; Indigenous Curricula.

## **"LA DIFERENCIA EXISTE Y VIVE AQUÍ": Movimientos sobre currículos indígenas y BNCC en el Estado del Amazonas - Brasil**

**Resumen:** En este artículo, tenemos como objetivo cuestionar: ¿Es posible pensar la idea de común a todos cuando se trata de pueblos originarios? Esa problematización parte del cuestionamiento de una política educacional que se

pretende para todos y en todo el territorio nacional, escogiendo y regulando los conocimientos que consideran esenciales, desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria, produce el intento de establecer una identidad - presentada por medio de un indígena que pertenece a la nación brasileira - en la cual la política curricular anhela resguardar el camino educacional de forma indistinta. Para discutir estos interrogantes será realizado el análisis de dos escenarios particulares: los movimientos surgidos en la discusión de una Matriz Curricular Indígena de Referencia para el Departamento del Amazonas - Brasil y los debates sobre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) realizados por el Foro de Educación Escolar y Salud Indígena del Amazonas (FOREEIA). Los debates se dirigen a la idea de reconocimiento de las singularidades traídas por la BNCC que, al intentar generar homogeneidad por medio de la idea de “común a todos” y al tejer la existencia de un indígena que aprehende contenidos, regularizados por el ambiente escolar, vuelve el diálogo con la diferencia cada vez más restringido. Suprimiendo esta idea presentase la concepción de currículo como campo de producción cultural, donde la (im)posibilidad de una política curricular ‘alcanzar’ a todos no existe, pues las sociedades indígenas poseen sus diversas singularidades.

**Palabras clave:** Educación Escolar Indígena; Currículo; BNCC; Currículos Indígenas.

## SITUANDO DOIS CENÁRIOS: MOVIMENTAR-SE EM TORNO DA BNCC E CURRÍCULOS INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS

A declaração que intitula esse artigo foi pronunciada em reunião do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), pelo saudoso professor Panã Marubo<sup>3</sup>, conselheiro do Território Etnoeducacional do Vale do Javari. A frase proferida referia-se ao trabalho desenvolvido como conselheiro, e também às atividades realizadas como pedagogo junto à Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte. A diferença referenciada em sua fala, buscava salientar a necessidade de compreender as distinções presente nos cotidianos das escolas indígenas do Vale do Javari.

---

<sup>3</sup> Walciclei Oliveira Duarte Panã Marubo - foi uma expressiva liderança Marubo e um dos primeiros indígenas da Terra Indígena Vale do Javari a ingressar no Ensino Superior. Graduou-se em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade (PROIND/UEA), juntamente com sua companheira Amélia Marubo. Foi professor, Coordenador da Educação Escolar Indígena, em Atalaia do Norte (Am), Conselheiro do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas (CEEI-AM) e também exerceu o cargo de Coordenador Regional da Funai (Vale do Javari).

O professor Marubo questionava o motivo das discussões viabilizadas pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/SEDUC) que visavam “orientar e construir” a Proposta Pedagógica das Matrizes Curriculares de Referência para as Escolas Indígenas no Estado do Amazonas e o motivo das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico não chegarem até as aldeias do TEE Vale do Javari, e, além disso, a proposta socializada na reunião do CEEI/AM tinha características “genéricas”, não manifestando a “riqueza cultural” dos povos indígenas do Amazonas. Alegando não se reconhecer no documento apresentado, o professor também questionava que, se os professores tivessem acesso às informações, às discussões coletivas sobre os preceitos contidos na proposta, os conhecimentos e os processos próprios das sociedades do Javari estariam expressos no documento.

A inquietação exposta pelo professor faz total sentido, uma vez que a Terra Indígena Vale do Javari é habitada por indígenas contatados, em recente contato e isolados. Os dados disponíveis da população indígena contatada é formada por 7 (sete) povos diferentes, denominados Kanamari, Korubo, Kulina Pano, Marubo, Matis, Matsés e Tsohom-dyapa), que ocupam o território, além dos indígenas isolados<sup>4</sup>. Cada escola indígena possui características particulares, e nos diálogos com esses professores escapam sentidos que se aproximam com a noção de tradução (Derrida, 2002), apontando que as políticas curriculares não são implementadas, mas traduzidas e reposicionadas em aparições espectrais.

De maneira ampliada, essa diferença evidencia-se por meio dos dados do IBGE (2022), assinalando que no Brasil, a região Norte reúne a maior parte da população indígena, representando 44,48% do total nacional, com 753.357 indivíduos. Outro ponto que merece destaque, é que, segundo os dados do Instituto Socioambiental (ISA) em 2018, estão presentes 63 etnias falantes de

---

<sup>4</sup>Área habitada por Isolados do Alto Jutai, Isolados do Igarapé Alerta, Isolados do Igarapé Amburus, Isolados do Igarapé Cravo, Isolados do Igarapé Flecheira, Isolados do Igarapé Inferno, Isolados do Igarapé Lambança, Isolados do Igarapé Nauá, Isolados do Igarapé Pedro Lopes, Isolados do Igarapé São José, Isolados do Igarapé São Salvador, Isolados do Jandiatuba, Isolados do Rio Bóia/Curuena, Isolados do Rio Coari, Isolados do Rio Esquerdo, Isolados do Rio Itaquai, Isolados do Rio Pedra, Isolados do Rio Quixito, Isolados Korubo. Disponível no site do Instituto Socioambiental (ISA).

aproximadamente 61 línguas indígenas, e cada uma dessas populações revela formas particulares de viver e de estar, a partir de suas relações e (com)vivências no Vale do Javari.

Já o atendimento das demandas de Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas<sup>5</sup>, a partir dos dados de 2020, apontam que as Secretarias Municipais do Estado do Amazonas (SEMED) possuíam 940 escolas, totalizando 57.706 estudantes. A Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), possuía 29 escolas com 13.923 alunos matriculados.

Nesse cenário particularmente distinto, como se mobilizaram as discussões curriculares junto às escolas indígenas do Amazonas para construção das propostas curriculares de referência? Como as discussões da BNCC foram realizadas junto aos professores e comunidades indígenas? Como os currículos indígenas estão sendo pensados pelas escolas indígenas? Como a SEDUC e as SEMED's viabilizam essas discussões? Como essas discussões buscam articular as diferenças culturais e linguísticas?

Operando com a concepção de currículo como campo de produção cultural, compreende-se a impossibilidade de uma política curricular 'abraçar' toda diferença existente, uma vez que cada escola indígena possui diferenças. Busca-se, portanto, discutir uma dada perspectiva de produção curricular, evidenciando que esta será sempre uma produção de sentidos incompletos - e essa tarefa sem conclusão é continuamente (re)significada, tendo como base teórica de discussão uma perspectiva discursiva de currículo. As reflexões trazidas nesses escritos apoiam-se na perspectiva pós-coloniais de Bhabha (2007), Derrida (2002) e nas discussões do campo do currículo de Macedo (2006, 2011, 2012, 2014a, 2014b, 2017, 2018), Lopes (2014, 2018) e Lopes e Macedo (2011) com o intuito de rasurar (Derrida,2004) a ideia de uma identidade única que abarca um país inteiro, trazida tanto pela BNCC, quanto pela proposta curricular elaborada pela SEDUC/AM.

---

<sup>5</sup> Dados do Censo Escolar de 2020 fornecidos pela Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas. (GEEI/SEDUC).

Para isso, será realizado a análise de duas cenas particulares: a discussão de uma Matriz Curricular Indígena de Referência para o Estado do Amazonas, que mobiliza as discussões junto à SEDUC desde o ano de 2014 até a atualidade e as discussões sobre BNCC no âmbito do movimento indígena, ocorridas no ano de 2021. Esses dois cenários convergem, cada um a seu modo, numa tentativa de pensar as dimensões curriculares no estado do Amazonas. No olhar voltado para esses momentos, procuro entendê-los para além dos padrões centralizadores nos quais se parecem, mas percebê-los como produção político-discursiva, direcionando-os para uma não centralidade curricular.

### **Primeiro Cenário: Mover-se na construção e implementação de uma Matriz Curricular Indígena de Referência para o Estado do Amazonas**

A discussão sobre um currículo indígena no Estado do Amazonas manifestou-se desde as mobilizações e estudos, ocorridas nos anos de 2013 e 2014, quando o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), em sua reunião ordinária, recomendou a composição de um Grupo de Trabalho (GT)<sup>6</sup> para contribuir na revisão e adequação das Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas. As discussões ocorridas no âmbito do GT resvalaram na elaboração de uma - “Proposta Pedagógica de matrizes curriculares interculturais de referência para as escolas indígenas no Amazonas: Ensino Fundamental e Ensino Médio”.

Em que se pese essa primeira movimentação sobre a discussão curricular no âmbito do Estado do Amazonas, moveu-se no sentido de produzir um documento que, se apresentasse enquanto possibilidade de que cada escola indígena, a partir dele, construísse “suas próprias matrizes curriculares, considerando o que rege a legislação de regularização para as escolas

---

<sup>6</sup> Esse Grupo de Trabalho (GT) foi formado por técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), Conselheiros que ocupavam assento pelas instituições Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), FUNAI, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Associação Serviço e Cooperação com Povo Yanomami (SECOYA), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Técnicos do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI) sob a coordenação da GEEI/SEDUC.

indígenas”. O documento também pretende assegurar “o direito a uma educação específica e diferenciada que espelhe a educação escolar almejada por cada povo indígena”. Sendo assim, o texto anuncia também “que cada povo indígena terá autonomia para construir sua própria Matriz Curricular”, a partir das orientações postas pela regulação da Matriz de Referência (SEDUC, 2014).

Contudo, é importante pontuar que ao assumir as discussões para elaboração de uma “Matriz Curricular”, ao invés de aprofundar as discussões e ações a perspectiva de criação de “Currículos Indígenas próprios”, verifica-se que o grupo de trabalho opta por produzir um documento com o elenco de “conteúdos necessários para o funcionamento das escolas indígenas do estado do Amazonas” (SEDUC,2014), e ao optar por essa visão o texto tenta silenciar a perspectiva da escola como lugar de fronteira entre culturas, especialmente em terras indígenas, como no Estado do Amazonas. Como aponta Tassinari (2001),

(...) considero muito importante definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios (Tassinari, 2001, p.50).

No lugar de movimentar a ideia de que “a diferença existe e mora aqui”, onde a escola surge como espaço em relação, optou-se pelo caminho de projeção de identidades, onde os conteúdos externos aos indígenas em suas distintas aldeias se apresentassem juntamente com os conteúdos culturais indígenas (suas línguas e saberes tradicionais). Como referência apresenta-se o elenco de disciplinas:

**Quadro 1 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano**

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 7/2010CNE RES. N.º 05/2012CNE	Linguagens	Língua Indígena
		Língua Portuguesa e conhecimentos Tradicionais

RE. N.º 11/2001CEE/AM		Arte, Cultura e Mitologia
		L. Estrangeira
		Práticas Corporais e Esportivas
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena
		Geografia e Contextos Locais
Formas Próprias de Educar: oralidade, Trabalho, lazer e Expressões Culturais.		

Fonte: Resolução nº 02/2014 - CEEI-AM (2014)

Ao analisar a matriz de referência, o que mais se projeta é a centralização de um saber disciplinar, presente tanto na definição das áreas de conhecimento (Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas), quanto dos componentes curriculares (Língua portuguesa, língua estrangeira, matemática) que são totalmente voltados a organização de uma escola generalista, exceto pelo uso dos adjetivos (indígena e tradicional). Essa postura já demarca a tentativa de fechamento em torno de orientações, manuais, matrizes de referência que cerceiam outras possibilidades de nomear as escolas indígenas do Amazonas. Aproximando essa discussão com as determinações postas pela BNCC, Lopes (2018) pontua que:

Na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. (Lopes, 2018, p. 25)

A identidade projetada em uma proposta curricular de referência, dessa forma, vincula-se não apenas à escolarização do sujeito, mas principalmente da aprendizagem de um determinado conjunto de conteúdos dos quais o indígena precisa dar conta até o final de seu processo de escolarização. Torna-se, assim, um procedimento de aquisição de algo que é externo ao sujeito, e que lhe permite se reconhecer como membro de uma dada cultura.

Aqui faz-se referência a ideia de cultura como tradição a ser ensinada e também como sentidos produzidos na/pela escola. Em referência à cultura *Periferia*, v. 17, p. 01-20, 2025, e86325

como tradição, a matriz traz a importância dos conteúdos científicos e culturais. Verifica-se que o termo cultura ocupa o lugar de um objeto do conhecimento a ser ensinado, e isso é constatado pelo uso das adjetivações (indígena, contextos locais, conhecimentos tradicionais). Já a referência em relação aos sentidos produzidos na/pela escola indígena parece não ocupar uma centralidade nas discussões da matriz de referência.

Ao assumir a intenção de projetar um saber disciplinar, a matriz de referência persiste em operar com a cultura como objeto epistemológico, como *coisa* (Bhabha, 2007). Essa *coisa* - real ou construída sócio historicamente - ancora-se na perspectiva de fixar tradições, objetivando projetar identidades culturais, “não raras vezes idealizadas, necessariamente imaginadas, as quais intercambiam, discursivamente, termos como: diversidade, pluralidade e diferença” (Ribeiro, 2017, p. 576).

A proposição de Bhabha (2007, p. 63) recomenda ponderar a “cultura como um problema de enunciação”, nessa perspectiva, o autor pontua que “se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização” (p. 248). A cultura pensada como objeto epistemológico “tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico”, já a cultura pensada enquanto um problema enunciativo busca “reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais”. (Bhabha, 2007, p. 248). Nessa perspectiva, a concepção de diferença proposta por Bhabha intenta apartar-se de uma visão pluralista e aproximar-se de uma experiência de negociação e tradução.

Corroborando com essa perspectiva, Macedo (2014a, p.92) aponta que a “luta por políticas de currículo que façam face à diferença é, portanto, uma luta pela desconstrução dos universalismos”. A produção de uma política curricular com foco na diferença, implica a percepção da cultura não como mero objeto epistemológico, mas como espaço de significação e representação (MACEDO, 2014a).

Contudo, ao ler o documento aprovado pelo CEEI/AM evidencia-se a perspectiva universalista, a ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos pelas escolas e comunidades indígenas ou pelos professores, mas

tendo a proposta como orientação. Assim sendo, a ideia de um currículo que se movimenta na prática, no chão das escolas, conseqüentemente, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito, formalizado nas propostas e normativas. Sobre essa questão,

O conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas. A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. (Macedo, 2018, p. 29)

A matriz de referência para escolas indígenas do Amazonas carrega em seu bojo as características de um currículo prescrito que somente vai entrar em ação por meio da sua aplicação em diferentes escolas indígenas. Ao anunciar que “as matrizes (...) são propostas curriculares de referência e podem ser indicadores para as escolas indígenas construírem suas próprias matrizes” (SEDUC, 2014, p. 04), assume-se o caráter etapista e a separação entre currículo prescrito e currículo vivido, em ação.

No entanto, as orientações curriculares, matrizes de referências, referenciais curriculares, para além dos padrões centralizadores nos quais se apresentam, atribuem ao currículo um lugar de produção político-discursiva onde uma infinidade de significações pode ser produzida. Assim, é possível pensar que a política de currículo

pode ser então compreendida como todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político). Todo processo de significação do que vem a ser conhecimento escolar, ciência, saber, mercado, trabalho, cultura, avaliação, conteúdo, disciplina, escola, dentre outros tantos significantes, institui sentidos para a política, ao mesmo tempo que todos esses significantes estão abertos à possibilidade de serem traduzidos, suplementados (Lopes, 2014, p. 53).

Ponderando o currículo, a partir de uma perspectiva político-discursiva, Lopes (2014) defende a ideia de um currículo como aposta necessária no impossível. O impossível, nessa perspectiva, não é o oposto de possível, mas a manifestação de uma abertura de múltiplas possibilidades; o impossível

*Periferia*, v. 17, p. 01-20, 2025, e86325

enquanto insuficiência de plenitude. Por mais que a matriz tente fixar a significação - com palavras que definam como a escola indígena deve funcionar - o documento só irá enfraquecer a possibilidade de produzir discursos com incorporação das diferenças nesses espaços. Assim sendo, “Se um currículo político permanece sendo uma agenda importante, há que se constituir-lo no âmbito do quadro de incertezas e de ausência de fundamentos” (Lopes, 2014, p. 58).

Terminado a etapa de elaboração de uma matriz de referência, os povos indígenas do Amazonas vivenciaram desde o ano de 2014 a fase da implementação dessa orientação curricular. Alguns processos de rasura foram construídos pelo movimento indígena do Amazonas que se desdobraram em estudos coletivos e reuniões. No ano de 2021, por conta da Pandemia de COVID-19, algumas dessas mobilizações foram realizadas via *Google Meet* e transmitidas pelo *YouTube*, onde os coletivos de professores indígenas discutiram e compartilharam os processos de escolarização realizados nas aldeias. Mesmo com as comunidades indígenas tomando as doses da vacina contra o Coronavírus, os seminários e oficinas não puderam ser realizados nas aldeias também pela intrincada geografia do estado do Amazonas.

### **Segundo Cenário: As movimentações em torno da BNCC no âmbito do movimento indígena**

A discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular surge atrelada ao Plano Nacional de Educação (PNE) e articula-se às discussões sobre os direitos e objetivos de aprendizagem pronunciadas nacionalmente. As movimentações trazidas pelo Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA) possibilitaram as discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as escolas indígenas do Amazonas, juntamente à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), às Secretarias Municipais do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Essa discussão junto aos povos indígenas do Amazonas veio por meio dos encontros virtuais promovidos pelo FOREEIA em articulação junto às secretarias municipais e às universidades. O Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA) foi criado em 2014 e essa movimentação resultou com fundação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). O FOREEIA e o FNEI são “organizações sem fins lucrativos, compostos por professores e lideranças indígenas, voltados para ações e mobilizações estratégicas, visando o bem viver dos povos indígenas, a partir da educação” (VIEIRA, 2013, p. 23).

Essa articulação promoveu a realização do Seminário intitulado “Os impactos da BNCC na Educação Escolar Indígena do Amazonas” pelo FOREEIA, SEDUC/AM, UEA, UFAM, que ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2021. Os momentos de encontro e discussões foram transmitidos via Youtube no canal do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), pois a Pandemia de COVID-19 ainda estava em andamento.

Foram realizados 06 (seis) momentos de discussão no total, contudo, o encontro com a participação de Gersen Baniwa, que colaborou ativamente nas discussões para formulação da BNCC devido seu assento como conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), será melhor analisado nessa sessão.

No vídeo disponível no Canal do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e disponibilizado na Plataforma *YouTube*, Gersen Baniwa pontua que sua fala será pautada no artigo publicado em 2019, que descreve a experiência vivenciada durante o processo de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a perspectiva e a função exercida “pelos sujeitos da diversidade étnica, indígena e quilombola” (Fórum BANIWA, 2019, p. 38):

Tal experiência está referenciada em metodologias adotadas pelo grupo de trabalho criado pela Comissão Étnico-Racial da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, composta por quatro conselheiros da CEB/CNE, 12 representantes indígenas e 12 representantes quilombolas, além de convidados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC). O grupo de trabalho atuou a partir de dois seminários - o primeiro ocorrido em Brasília, e o segundo, no Rio de

Janeiro, ao longo de 2017 -, além de intensas discussões, estudos e trocas de experiências realizadas por meios virtuais. (Baniwa, 2019, p. 38)

Tanto a fala quanto o texto enfatizam o panorama da Educação Básica, apresentam os “indicadores de qualidade da educação escolar” como “muito ruins” e esse cenário possibilitou que os últimos governos tomassem iniciativas de propor medidas normativas e legais na tentativa de melhorar - ou pelo menos arejar - o cenário” (BANIWA, 2019, p. 38). Há o reconhecimento de que em “alguns segmentos específicos, como a Educação Indígena”, lograram conquistas nos últimos 30 anos, tais como:

(...) aumento da cobertura de atendimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, criação de programas de formação de professores indígenas, a elaboração e o uso de livros didáticos bilíngues e os avanços normativos relacionados às novas perspectivas pedagógicas de uma Educação escolar específica e diferenciada (Baniwa, 2019, p. 39).

De fato, a discussão sobre a urgência de uma base nacional comum curricular no Brasil não é novidade. Afinal, desde a década de 1980 é possível acompanhar o debate que culminou com a aprovação da atual BNCC e que teria se iniciado com a Constituição Federal, com a LDB, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e resvalando na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação. Salienta-se que a aprovação desses dispositivos legais voltados à educação escolar indígena, além de “referenciais e parâmetros curriculares” permitiram uma compreensão normativa de currículo e também um reconhecimento das sociedades indígenas. Contudo, em contraposição, alguns segmentos apresentam incompatibilidade a esta visão e alegam que a imprevisibilidade do interior do espaço escolar não cabe nas definições postas pela BNCC.

Ao sair em defesa de uma base nacional comum para o currículo como promessa de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, ao aderir ao discurso normativo da BNCC, visando a obtenção de resultados mais efetivos que se consolidariam por meio do planejamento de ações integradas e colaborativas, há a admissão no caráter salvacionista da BNCC em assumir um

“compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza e exclui grupos como os povos indígenas” (BANIWA, 2019, p. 43). A BNCC é apresentada como a solução que resolveria os indicadores de qualidade “muito ruins” e assume um lugar de resolução das problemáticas da educação escolar indígena, contudo, o que se visualiza é o caráter cerceador da diferença imposto pela BNCC ao tentar delimitar aquilo que a educação e escolarização indígena pode ser.

Assim sendo, busca-se questionar sobre que tipo de indígena a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende formar? É possível pensar em uma política nacional quando se trata de populações indígenas? Essas problematizações partem da interrogação de uma política educacional que se pretende “para todos e em todo o território nacional”, escolhendo e ordenando os conhecimentos que julgam essenciais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ocasiona uma tentativa de fixação de identidade - apresentado por meio de um indígena que pertence à nação brasileira - no qual a política curricular aspira dar conta do trajeto educacional de forma indistinta.

A ideia de nação se baseia no discurso que nasce enquanto uma narrativa superior, nessa perspectiva, os sentidos que atravessam esta questão se tornam hegemônicos, pois se valem de categorias fixas, tais como língua e território, e que vislumbra amparar uma ideia de alguma coisa comum a todos, como uma ideia de pertencimento. A ideia de nacionalidade é usada enquanto estratégia de poder homogeneizador do social, idealizando uma comunidade consensual e equânime. O discurso de uma cultura nacional é de que o indígena pertence a essa nação brasileira, e partir disso constrói campos de significações, símbolos atribuídos à vida dos sujeitos, sejam estes gêneros musicais, times de futebol ou um currículo escolar nacional.

Entretanto, ao estabelecer “o comum a todos”, interrompem-se as particularidades “de nenhum”. Nesse sentido, qual o espaço da diferença em um currículo para toda uma nação? Já que as políticas curriculares “não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais.” (Macedo, 2011, p.14).

*Periferia*, v. 17, p. 01-20, 2025, e86325

Appadurai (2004), postulando a ideia de fluxos culturais, debate as ideias de nação e nacionalismo operando a partir do conceito de "comunidades imaginadas" proposta por Anderson (2008). A comunidade "é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles" (ANDERSON, 2008, p. 32). A ideia de nação e nacionalismo perpassa uma discursividade de pontos em comunhão entre determinado povo, vinculada por diversas vezes às questões de territorialidade, de língua que em muitas situações também são imaginadas.

No caso das identidades nacionais, por exemplo, é comum recorrer a ideia de mitos fundadores, onde essas identidades funcionam por meio de aproximações que não existem a priori. Em grande parte, essas identidades constroem-se por meio do conceito de comunidades imaginadas. Na medida em que não existe interesses comunitários comuns em torno do qual se possam reunir pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, a comunidade precisa ser inventada, imaginada. Para Appadurai (2004), "a imaginação tornou-se um campo organizado de práticas sociais, uma maneira de trabalhar (tanto no sentido do labor, quanto de prática culturalmente organizada) e uma forma de negociação entre redes de ação (indivíduos) e campos de possibilidade globalmente definidos" (Appadurai, 2004, p. 48-49).

Nessa perspectiva, as identidades não necessitam mais ser vistas como uma expressão de entidades positivas e previamente constituídas, mas como uma relação imaginária entre sujeitos que se fundam na própria prática da identificação em si, que nunca será completa (Macedo, 2011). Assim, os deslocamentos possibilitados em pensar o currículo como aquele que constrói identidades vêm sofrendo movimentações, tendo em vista o alargamento das demandas de diferença, evitando a premissa insustentável de que as políticas são imunes ao questionamento da fixação identitária.

A provocação posta pela política pós-crítica e pós-estrutural é colocar sob suspeita as dimensões identitárias e, ainda assim, ter de prevalecer-se dela como articulada pelas políticas da diferença (Macedo, 2014b). Na teoria pós-  
*Periferia*, v. 17, p. 01-20, 2025, e86325

estrutural, “há um questionamento geral às identidades fixas, dentre elas dominantes/dominado, dominação/resistência, centro/periferia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 238). Diferentemente, procura-se produzir interpretações que interroguem esses pares binários (ver LOPES, 2014; MACEDO, 2014a).

Outro ponto observado nas discussões sobre o currículo indígena no Amazonas traz a ideia da BNCC que surge pensando “a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação” (Macedo, 2018, p. 30), trazendo a mesma perspectiva aplicacionista visualizada nas discussões sobre a Matriz de Referência.

A tentativa de excluir a proliferação de experiências de formação de professores e de pesquisa das universidades brasileiras em torno da adoção da BNCC, com uma ideia de currículo balizador da avaliação, rodopiando em torno de competência, gera uma interpretação de que podemos controlar os processos de produção curricular existentes nas escolas. No entanto:

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (Lopes, 2018 p. 26).

A interpretação sobre os documentos curriculares acontece sempre de maneira imprevisível, desta feita, as experiências, pesquisas, realidades e modos próprios presentes nas produções curriculares das escolas indígenas não podem ser controlados, por isso é importante pontuar que, por melhor e mais bem-intencionado que seja o detalhamento curricular, ele sempre será decifrado de distintos modos pelos professores nas escolas e não é possível estancar esse processo, “porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto” (Lopes, 2018 p. 26).

Talvez o conceito de currículo como enunciação cultural, como produtor de sentidos/significados e que não só interroga a noção de identidade, mas também do indivíduo e de seus projetos tendo a cultura como centralidade, possa não apontar um caminho, mas oferecer rotas de fuga, escapes para além

da adoção de políticas prescritivas. A perspectiva de currículo enquanto enunciação cultural (Macedo, 2006), possibilita a apreensão do currículo não apenas como algo normativo por onde as culturas e sujeitos são reproduzidos, mas um elemento cultural que (re)produz e traduz sentidos ininterruptamente.

O currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação. (Macedo, 2006, p. 292)

Considerando essa perspectiva, que defende a ideia de currículo como como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio dos atos de criação. Essa concepção desperta múltiplas possibilidades para refletir o currículo na escola indígena como diferença, como instituinte de sentido e no qual há produção de significados.

Por fim, em tempos de tentativas de centralização curricular, surge a indagação sobre se o movimento de construção de uma Matriz Curricular e a discussão da BNCC para a Educação Escolar Indígenas não estaria na ordem das fixações de currículos para as escolas indígenas do Amazonas? Numa dada perspectiva, a discussão da BNCC e/ou elaboração de um documento curricular para as escolas indígenas traz certo estranhamento e até incômodo, mas em outra perspectiva, é possível entender essa caminhada como uma política curricular buscando reconhecimento da Educação Escolar Indígena no Amazonas, e esse processo também não pode ser estancado.

**Considerações Finais: tentando produzir um fechamento provisório - mover-se entre os dois cenários**

As movimentações trazidas na discussão da política curricular indígena são tentativas de dar sentidos a ela, e assim sendo, reconhece-se que, embora a discussão de uma Matriz Curricular Indígena de Referência para o Estado do Amazonas, e as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizada pelo Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas

(FOREEIA) reconheçam a existência das singularidades, e se proponham a trabalhar numa lógica de respeito e valorização aos saberes e culturas indígenas, ao tentar gerar homogeneidade por meio da ideia de “comum a todos” e ao tecer a existência de currículo indígena apoiado em manuais de orientação, o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito.

Contudo, é importante retomar o argumento utilizado ao final da última seção e interrogar as políticas com forte fixação identitária. Assim, se para as escolas não indígenas, os documentos normativos, pretendem fixar sentidos para o que se entende por currículo, educação e escola (MACEDO, 2017, p. 540), que são criticados pelos grupos não indígenas, e por isso mesmo representam a renúncia destes grupos. Para as sociedades indígenas, a relação estabelecida entre a formulação de uma ‘matriz curricular de referência para as escolas indígenas’ e as discussões em torno da BNCC constituíram também como possibilidade de reconhecimento para os povos indígenas em meio a uma política planificada.

## REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização*. Tradução de Telma Costa. Editora Teorema, Lisboa, Portugal, 2004.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BANIWA, Gersen. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. *BNCC: educação infantil e ensino fundamental*. BNCC: educação infantil e ensino fundamental / organização Ivan Cláudio Pereira Siqueira. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p.38-55.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL, População indígena das grandes regiões (Norte). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília, DF: IBGE, 2022.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3895#demografia>. Acesso no dia 15/09/2020.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.(43-62)

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (org.). [Livro Eletrônico]. - Recife: ANPAE, 2018. (p. 23-27)

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 285-272.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br)), 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elisabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2014a. (p.83-123)

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Identidade e Diferença: Articulações em torno das DCN para o Ensino Fundamental. Relatório de Projeto de Pesquisa. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2014b

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n.3, set./dez. 2017, p. 539-554.

MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (org.). [Livro Eletrônico]. - Recife: ANPAE, 2018. (p. 28-33)

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha\* Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, set./dez. 2017. (p. 576-597)

SEDUC. Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas - Resolução nº 02/2014 - CEEI-AM, Manaus: Amazonas, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70

VIEIRA, Alva Rosa Lana. Políticas dos territórios Etnoeducacionais no Amazonas: perspectivas para efetivação da educação escolar indígena, 2023. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2023.

Recebido em: 01/08/2024.

Aprovado em: 29/12/2024.

Publicado em: 24/04/2025.