

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL

EXPERIENCES AND CHALLENGES OF BUILDING AN INTERCULTURAL CURRICULUM

Kátia Maria Rodrigues Gomes

Professora na Universidade de Pernambuco. Mestra em Crítica Cultural. Doutoranda em Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, Universidade do Estado da Bahia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6514-6540>. E-mail: katia.rgomes@upe.br

Wbaneide Martins de Andrade

Bióloga, Mestra em Botânica e Dra. em Etnobiologia e Conservação da Natureza, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0336-7620>. E-mail: wandrade@uneb.br

Carlos Alberto Batista Santos

Biólogo, Mestre em Zoologia, Dr. em Etnobiologia e Conservação da Natureza, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-5237>. E-mail: cabsantos@uneb.br

Resumo: As experiências e relações interculturais vivenciadas pelos povos originários brasileiros inseridas nas práticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena (EEI) têm fortalecido a discussão acerca do currículo intercultural enquanto tática de resistência, afirmação e empoderamento do protagonismo indígena, entretanto, muitos ainda são os desafios enfrentados na construção e aplicação de um currículo intercultural indígena no Brasil. Este artigo tem o objetivo de identificar os desafios da construção/aplicação do currículo intercultural nas práticas escolares dos/as professores/as indígenas, como também identificar os elementos que caracterizam a educação diferenciada, específica e intercultural nos materiais didáticos utilizados pelos professores nas escolas dos povos indígenas Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia, e dos povos Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco. Buscamos responder às seguintes questões: a) Quais os desafios vivenciados pelos/as professores/as durante o processo de construção do currículo intercultural escolar indígena? b) Nos materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas estão inseridos conteúdos/experiências/vivências que norteiam uma educação diferenciada, específica e intercultural? Os resultados sinalizam que, embora os povos indígenas estejam ativos no processo de construção e aplicação desse currículo intercultural em suas escolas, faz-se necessário o cumprimento de políticas públicas para a sua efetivação.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Escolar Indígena. Professores/as Indígenas.

Abstract: The experiences and intercultural relationships experienced by native Brazilian peoples inserted in the pedagogical practices of Indigenous School Education (EEI) have strengthened the discussion about the intercultural curriculum as a tactic of resistance, affirmation and empowerment of indigenous protagonism, however, there are still many challenges faced in the construction and application of an indigenous intercultural curriculum in Brazil. This article aims to identify the challenges of construction/application of the intercultural curriculum in the school practices of indigenous teachers, as well as to identify the elements that characterize differentiated, specific and intercultural education in the didactic materials used by teachers in the schools of the Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá indigenous peoples in the state of Bahia, and the Truká, Pankararu and Kapinawá peoples, in Pernambuco. We seek to answer the following questions: a) What are the challenges experienced by teachers during the process of building an intercultural indigenous school

currículo? b) Do the teaching materials used in indigenous schools include content/experiences/experiences that guide a differentiated, specific and intercultural education? The results indicate that, although indigenous peoples are active in the process of building and applying this intercultural curriculum in their schools, it is necessary to implement public policies for its implementation.

Keywords: Interculturality. Indigenous School Education. Indigenous Teachers.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o etnocentrismo ainda está presente nos currículos das escolas indígenas brasileiras, mesmo que com menor intensidade, em função das discussões provocadas pelos movimentos sociais indígenas a partir da escola, sobre a efetivação de um currículo intercultural enquanto tática de resistência e existência, que empodera a (re)elaboração pedagógica, a (re)afirmação e ressignificação de suas culturas, de seus costumes, seus significados, suas diferenças, enquanto produtores de identidade¹.

Este estudo tem como objetivo principal identificar os desafios da construção/aplicação do currículo intercultural nas práticas escolares dos/as professores/as indígenas, como também identificar os elementos que caracterizam a educação diferenciada, específica e intercultural nos materiais didáticos utilizados pelos professores nas escolas dos povos Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia, e dos povos Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco.

Para atingir nossos objetivos, buscamos responder às seguintes questões: Quais os desafios vivenciados pelos/as professores/as durante o processo de construção do currículo intercultural escolar indígena? Nos materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas estão inseridos conteúdos/experiências/vivências que norteiam uma educação diferenciada, específica e intercultural?

Partimos da hipótese de que os materiais didáticos utilizados em sala de aula contemplam a inserção de elementos que priorizam uma educação diferenciada,

¹ OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes de; LIMA, Cléia da Silva; CAVALCANTE, Valéria Campos. Reflexões sobre currículo e identidade na educação escolar indígena. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, on-line. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80311>. Acesso em: 10 set. 2023.

específica e intercultural no currículo escolar sendo diferenciadas para cada sociedade indígena, constituindo-se esse o maior desafio dos professores indígenas.

O texto ressalta os entraves vivenciados pelos/as professores e professoras indígenas no processo da construção/aplicação do Currículo Intercultural nas escolas de seus territórios, com enfoque no protagonismo dos profissionais indígenas, da Bahia e de Pernambuco, participantes desse estudo.

METODOLOGIA

Área e população de Estudo

Este estudo foi desenvolvido com a participação dos povos Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia, e Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco (Tabela 01), a partir de relatos de 22 professores indígenas com o mínimo de 5 anos de experiência em sala de aula. Sendo 10 professores e 12 professoras, com idade de 22 a 57 anos.

Tabela 01 – Povos indígenas participantes da pesquisa (n amostral)

POVOS INDIGENAS	PROFESSOR	PROFESSORA
Kiriri - BA	3	4
Pankararé - BA	3	2
Tumbalalá - BA	0	1
Pataxó - BA	2	0
Kapinawá - PE	1	0
Pankararu - PE	1	0
Truká - PE	0	5
TOTAL	10	12

Para a realização desta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, descritiva, com amostragem não probabilística, aleatória intencional². A seleção dos

² ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino *et al.* (ed.). *Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology*. New York: Humana Press, 2014. (Serie: Springer Protocols Handbooks); SANTOS, Carlos A. Batista *et al.* Assessing the Effects of Indigenous Migration on Zootherapeutic Practices in the Semiarid Region of Brazil. *PLoS ONE*, São Francisco, EUA, v. 11, n. 1, e0146657, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146657>; SANTOS, Kátia Silva de S.; SANTOS, Carlos A. Batista. Ethnoichthyology of artisanal fishers from Nossa Senhora Island in the Lower middle

participantes da pesquisa foi realizada através da técnica da bola de neve (*Snow ball*) descrita por Bailey³, caracterizada pela indicação pelos participantes iniciais, de outros e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto: o ponto de saturação. A World Health Association⁴ sinaliza que o ponto de saturação se dá quando os objetivos do estudo são alcançados ou quando os novos partícipes não apresentam informações novas e/ou relevantes à pesquisa indicar pessoas já entrevistadas.

Essa técnica é útil também em pesquisas com grupos de difícil acesso⁵. No presente estudo, a pesquisa de campo tornou-se de difícil acesso devido à pandemia da Covid-19.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob o número 36497620.9.0000.0057.

Devido ao isolamento social imposto durante o período pandêmico optou-se pela coleta dos dados através de entrevistas por videoconferência através do aplicativo *Google Meet* e pelo *Whatsapp* através de chamadas de vídeo e de voz, quando os/as professores/as não tinham acesso ao computador pessoal. Importante destacar que foi através dessa ferramenta que aconteceram os primeiros contatos com cada professor/a, sendo realizado o convite para participar, além de esclarecer-lhes a natureza e os objetivos da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado aos participantes por e-mail, e foram devolvidos pela mesma via, assinados. Após assinatura do TCLE foram agendadas as entrevistas.

part of the São Francisco River. *International Journal of Development Research*, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 23456-23461, 2018. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/14335.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

³ BAILEY, Kenneth. *Methods of social research*. New York: The Free Press, 1994.

⁴ WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. *Qualitative Research for Health Programmes*. Geneva: WHA, 1994. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/62315>. Acesso em: 10 set. 2023.

⁵ VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>.

Em relação à natureza da entrevista, foi utilizada a entrevista narrativa que, de acordo com Weller e Otte⁶, busca-se romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que, por sua vez, permitem-nos identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências, portanto, o tempo da entrevista foi livre para que cada professor/a pudesse articular suas ideias a seu modo.

Para análise de dados, foi desenvolvida a análise do *corpus*, a transcrição das entrevistas organizadas mediante procedimentos fundamentados na teoria da Análise do Discurso (doravante AD) da linha francesa que tem como seu fundador M. Pêcheux (1969)⁷, e propagada no Brasil por Eni Orlandi⁸. Vale ressaltar que o discurso é aqui compreendido como efeitos de sentidos entre locutores⁹; ou, como coloca Orlandi¹⁰, a palavra em movimento, a prática da linguagem. Assim, a história e a sociedade não são consideradas como se elas fossem independentes do fato de que elas significam. A AD dialoga sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Logo, explora a relação língua-discurso-ideologia¹¹.

Essa relação é corroborada com Pêcheux¹², quando afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Sendo assim, “[...] o discurso é considerado o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”¹³.

Ressalta-se que não compilamos os relatos dos/as entrevistados/as apenas como transmissão de informação, pois a partir da AD entendemos que no “[...]”

⁶ WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17150>.

⁷ PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

⁸ ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; UNICAMP, 1997.

⁹ PÊCHEUX, 1997.

¹⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

¹¹ ORLANDI, 2013.

¹² PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

¹³ ORLANDI, 2013, p. 17.

funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.”¹⁴

Foi realizada também uma Análise Documental de documentos fundantes e/ou contemporâneos das discussões e diretrizes do Currículo Intercultural em escolas indígenas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Currículo Intercultural e Escola Indígena: um diálogo necessário

Os caminhos traçados pelos povos originários para criação das escolas específicas e diferenciadas em seus territórios são reforçados por suas mobilizações constantes em prol da desconstrução do currículo etnocêntrico, monocultural, universalista, hegemônico presente em suas escolas por longos anos.

Ao redirecionar o currículo para a realidade da aldeia, os/as profissionais da educação propõem uma linguagem que revele seus conflitos, suas memórias ancestrais, a reafirmação de identidades que superem a subalternidade com a insurgência protagonista indígena¹⁵. Dessa maneira, o diálogo intercultural é um forte instrumento que busca superar o paradigma ocidental que vem influenciando os países considerados em desenvolvimento, os quais lhes têm negado a alteridade, e imposto o monologismo, logo, dificultando-lhes a dialogicidade¹⁶.

A garantia do reconhecimento às especificidades dos povos indígenas não está apenas na Constituição Federal de 1988¹⁷. Está também vigente na Convenção

¹⁴ ORLANDI, 2013, p. 21.

¹⁵ OLIVEIRA JUNIOR, 2021.

¹⁶ MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B.; DE LOS RÍOS PIRELA, Livio R. La filosofía del diálogo intercultural en el pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt. *Telos*, Maracaíbo, VE, v. 3, n. 3, p. 278-286, 2001. Disponível em: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1048>. Acesso em: 10 set. 2023.

¹⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 10 set. 2023.

n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁸, ratificada pelo Brasil em 2004. Ela impõe aos Estados o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-cultural dos povos originários, observando que os saberes próprios dos povos nativos não devem ser tratados isoladamente, existindo um espaço para a história do Brasil e um espaço para a história da comunidade indígena, proporcionando a compreensão de como um conhecimento do passado, se contrapõe ou se intersecciona aos conhecimentos acadêmicos.

Dito isso, a atenção e o cuidado com a dimensão dada na valoração de cada um desses conhecimentos, afasta o perigo da folclorização dos conhecimentos tradicionais. Por isso, a Educação Escolar Indígena (EEI), torna-se uma ferramenta de reafirmação das especificidades identitárias e culturais, aliadas ao direito de participação em um mundo globalizado¹⁹.

Para os/as professores/as participantes dessa pesquisa, tal reconhecimento é visto ainda como um desafio necessário e uma ação de enfrentamento para as escolas indígenas brasileiras. Esses/as profissionais sabem da importância da sua autonomia e do seu poder de fala frente à luta pela educação diferenciada.

"[...] vivemos um desafio... o desafio do diálogo, da garantia, do direito conquistado... da garantia de fato... que o Estado perceba que há outros tipos de Educação no país, no estado de Pernambuco... temos outros tipos de educação... é pensar a política diferenciada, pensar políticas específicas... e o currículo é uma dessas políticas específicas. É de fato o enfrentamento de um desafio muito grande que a gente tem vivenciado para fazer com que o Estado perceba e compreenda e garanta de fato esse currículo dentro das escolas indígenas." (Professora Truká – PE)

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁰ e os currículos das escolas indígenas exijam a participação ativa das lideranças de cada povo, dos/as

¹⁸ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. *Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

¹⁹ BANIWA, Gersem. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan C. Pereira (org.). *BNCC: educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 38-55; KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio M. Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: BÁEZ LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre Ferráz (org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

professores/as indígenas e da comunidade na luta por uma educação que valorize suas tradições e permita o acesso ao conhecimento e às práticas de outros grupos sociais, as escolas ainda são organizadas com currículos impostos pela escola não indígena. Sobre essa problemática, Knapp e Martins ressaltam que “[...] em grande medida, segue-se o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não indígena”²¹. Disso surgem percursos curriculares padronizados e homogêneos que perpetuam a presença de escolas não indígenas em áreas indígenas, corroborando com uma oferta de Educação Escolar Indígena, muitas vezes, falaciosa²².

Sendo assim, a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso a interculturalidade não seja concebida dentro de um projeto emancipatório, que possibilite um enfoque sistêmico no que diz respeito a todos os envolvidos e nos âmbitos das práticas educativas, uma vez que estas afetam o currículo, as linguagens, a práxis pedagógica, o papel dos/as professores/as, a relação com as lideranças e a comunidade.

Acerca dessa imposição do currículo não indígena, a professora Truká afirma que há um enfiamento da escola indígena em Pernambuco quando não aceita “[...] essa educação padronizada, em que os Estados colocam um status para todas as escolas, como uma educação única... de um saber único”. Então, continua a professora, “quando se faz o processo inverso de romper com essa lógica e, de fato, fazer a educação a partir das suas realidades, das suas vivências, fortalecendo as identidades, há um desafio enorme” (Professora Truká – PE).

Outra forma de resistência, sobrevivência, valorização e fortalecimento da identidade étnica de alguns povos tem sido a retomada e o fortalecimento da língua mãe no currículo escolar. Dentre os povos baianos participantes desse estudo, o povo Pataxó, apoiado por líderes da Aldeia Coroa Vermelha jovens e professores, iniciou o trabalho da pesquisa sobre a língua materna na Reserva da Jaqueira e da Aldeia de

²¹ KNAPP; MARTINS, 2017, p. 99-100.

²² NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália C. Gonçalves. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis[ação]*, Cidade de Goiás, v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6658>. Acesso em: 10 set. 2023; KNAPP; MARTINS, 2017.

Barra Velha. Com esse projeto coletaram várias informações da memória oral nas aldeias e de registros escritos sobre a língua Pataxó.

Considerando o processo de retomada da língua, passaram a chamá-la de Patxôhã, cujo significado é: Pat – as iniciais da palavra Pataxó; Atxôhã – significa língua e Xôhã – guerreiro. Hoje em dia, essa língua é ensinada em 39 escolas Pataxó entre os estados da Bahia e Minas Gerais²³; “[...] *Avançamos bastante, sobretudo em algumas áreas como Arte, Educação Física, História, a Língua Materna, né? que é o Patxohã...*” (Professor Pataxó – BA).

Na Terra Indígena Fulni-ô, no município de Águas Belas, na microrregião agreste meridional de Pernambuco, as crianças têm acesso ao *Yaathe* (língua materna) pelo contato com os familiares. Todavia é na escola que se dá o aprendizado sistematizado da língua. Resultado da árdua luta dos professores da aldeia e do então cacique João de Pontes, é o estudo do *Yaathe* na matriz curricular de ensino e oficialização do seu uso na escola desde 2010²⁴.

Dessa forma, a escola indígena se configura numa instituição política emancipatória quando constrói e implementa um locus educativo no qual as diferenças sejam reconhecidas como fonte de estímulo e enriquecimento, considerando, assim, a especificidade conferida pelo Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009²⁵, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais – TEE²⁶, os quais configuram a organização da EEI em consonância com a territorialidade de seus

²³ GRUPO DE TRABALHO INDÍGENA PATAXÓ. *Pataxó: orientações sobre o uso correto da energia elétrica*. Brasília: GK Noronha, 2016. Disponível em: <https://antigo.mme.gov.br/documents/36122/1003840/Cartilha+Patax%C3%B3+Portugu%C3%AAs.pdf/2b4b376a-79b2-0ed5-5fd9-606fe3004378?version=1.0>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁴ COSTA, Januacele da. Descrevendo línguas brasileiras: yaathe, a língua dos índios fulni-ô. *Revista do GELNE*, [S.l.], v. 17, n. 1/2, p. 93-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10176>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁵ BRASIL. *Decreto nº 6.861*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Seção 1, p. 23-25, 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=28/05/2009>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁶ DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia H. Cavaşin Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>.

povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que integram o território brasileiro²⁷.

Desafios enfrentados na construção do currículo intercultural pelas escolas indígenas no Nordeste brasileiro

Mesmo com os direitos adquiridos a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, por meio da Resolução CNE/CEB n. 5 de 2012²⁸, os povos indígenas enfrentam diversos desafios para a construção de um currículo intercultural nas suas escolas. O primeiro desafio refere-se a um trabalho pedagógico de formação para que os conhecimentos tradicionais não sejam folclorizados e/ou tratados de forma separada dos conhecimentos não indígenas como bem sinalizam Knapp e Martins²⁹.

Outro desafio para a EEI, conforme relato de uma das professoras Truká participante desta pesquisa, é a forma hegemônica do Sistema Educacional Brasileiro pensar a educação. *“A resistência política dos sistemas educacionais, a máquina pública... apesar da Constituição/88 ser muito aberta para essa diversidade, ela tem um sistema ainda opressor... um sistema homogêneo de pensar a educação para todos.”* (Professora Truká-PE).

Os movimentos indígenas vão na contramão dessa hegemonia, quando lutam por uma escola construtora de autonomia, emancipação e protagonista, a partir da ressignificação dos conhecimentos e práticas indígenas, objetivando fortalecer suas identidades étnicas, no sentido de existir, resistir e ressignificar sua cosmogonia³⁰. Autonomia essa já apresentada por Freire³¹ quando defendia a educação

²⁷ BERGAMASCHI, Maria A.; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>.

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 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: 10 out. 2023.

²⁹ KNAPP; MARTINS, 2017, p. 103.

³⁰ OLIVEIRA JÚNIOR, 2021.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

problematizadora como prática de liberdade e, conseqüentemente, de transformação do mundo social, com atores construtores da sua própria história, uma vez que o currículo escolar não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos, já que ele está centralmente envolvido naquilo que o estudante é, naquilo que ele foi e naquilo que se tornará³².

Nesse caminho desafiador, os/as professores/as apropriam-se da autonomia do fazer para tornar possível uma escola indígena que considere a leitura de mundo dos seus estudantes, como já sinalizava Freire³³. Essa leitura de mundo aparece no discurso da professora indígena quando afirma que a Educação Escolar Indígena (EEI) tem uma concepção libertadora, aquela que se articula com os conhecimentos: *“a EEI tem uma concepção que é uma concepção para todos os povos, né?... que é essa concepção libertadora, que é essa concepção de fazer valer também o diálogo entre os conhecimentos”* (Professora Truká – PE). Observa-se, no discurso da entrevistada, que não há apenas uma transmissão de informação acerca da EEI, ocorre aqui o que Orlandi trata como funcionamento da linguagem, isto é, uma relação em que sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história, há, então, um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação³⁴.

Apesar de já existir a prática de um currículo intercultural nas escolas indígenas, percebemos que os povos indígenas almejam a materialização deste em um documento oficial com as diretrizes curriculares definidas para suas instituições. Nessa direção, os povos indígenas resistem e seguem com a luta pela construção desse currículo. No estado da Bahia, foram realizados encontros para discutir a construção dessa proposta.

“Foi formada uma comissão de professores de cada escola... cada escola indicou pessoas que iam ficar responsáveis para ajudar nessa construção juntamente com a Secretaria de Educação do município de Glória, né?... e aí foi feito um trabalho... a gente assistiu lives, foi feito formação e depois... a construção teve um passo a passo, até a gente chegar nessa construção final e foi realmente botar a mão na massa, né? e colocar lá em todas

³² SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

³³ FREIRE, 2003.

³⁴ ORLANDI, 2013, p. 21.

as áreas o que a gente acha de mais interessante, pertinente para trabalhar nas escolas indígenas.” (Professora Pankararé – BA).

“O currículo é um dos documentos que está sendo trabalhado junto às diretrizes da Educação Escolar Indígena na Bahia. Esse documento tá sendo construído em oficina, em seminário... já aconteceu a primeira etapa em Ilhéus, a segunda etapa dessa construção já aconteceu em Paulo Afonso, agora no início do mês de julho vai estar acontecendo a terceira etapa para validação dessa documentação... onde vai estar presente todos os professores que foram selecionados para validar nesse momento final e também os dirigentes dos movimentos indígenas para que realmente o Estado e o Conselho do Estado da Bahia venham aprovar esse documento para que a nossa Educação Indígena tenha assim um registro a nível de Bahia e que está sendo, desde já, uma referência para outros estados, pela visibilidade que tá acontecendo... porque é um marco histórico na Educação Escolar Indígena da Bahia.” (Professora Kiriri – BA).

Em Pernambuco, não é diferente. Em suas aldeias, os/as professor/as, lideranças e representantes do governo seguem com as discussões sobre a construção do currículo para a Educação Escolar Indígena:

“[...] Nós tivemos várias reuniões... a Copipe [Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco] se sentou junto com as lideranças e foi pensando como que a gente ia fazer nesse processo da elaboração do currículo. Então... em que momento essas especificidades elas iam sendo postas no currículo.” (Professora Truká – PE).

“Foram diversos encontros nas aldeias, com os professores, com as lideranças, com o grupo da Copipe, com alguns representantes da Secretaria de Educação e alguns formadores também... e parceiros da gente nesse processo. No decorrer de todo esses anos, a gente teve muitos momentos de formação para construir esse currículo... nós tivemos seminários... tivemos conferências para discutir o currículo e hoje na atualidade... a gente já escreve sobre as concepções de um currículo para as escolas indígenas... além da prática que é vivenciada nas aldeias.” (Professora Truká – PE).

Os/as professores/as relatam que há em suas aulas a articulação entre os conteúdos da base comum proposta pela BNCC e os conteúdos diferenciados que compõem a parte específica e diversificada do currículo intercultural indígena. Diante disso, percebemos a relevância do protagonismo do/a professor/a indígena na junção dos diversos e diferentes conhecimentos, uma vez que lidam com a dicotomia entre as determinações normativas e as orientações dos caciques e lideranças, sem desvalorizar os conteúdos que, muitas vezes, tornaram-se invisíveis pela violência do passado.

“A gente teve uma matriz curricular aprovada há poucos anos de EEI... essa matriz nos contempla com as disciplinas de identidade e cultura, arte indígena e de língua indígena... foi um grande avanço [...] porque antes a gente trabalhava com aquela matriz curricular da escola comum... e a gente fazia a interculturalidade no que se era possível nas

disciplinas. Hoje não... hoje a gente tem uma matriz curricular que nos contempla... esse foi um avanço também do movimento indígena da Bahia.” (Professora Pankararé – BA).

“Nós fomos os protagonistas desses conteúdos que a gente colocou nele só vai ficar faltando a avaliação e os recursos a serem utilizados em sala de aula..., mas tem um plano muito pronto... é um referencial curricular feito entre escolas indígenas e a Secretaria de Educação de Glória que é o nosso município... todas as etnias participaram dessa construção... é um material riquíssimo e contempla o Fundamental 2, Fundamental I e a Educação Infantil.” (Professora Pankararé – BA). (Grifo nosso).

No que diz respeito aos conteúdos, a professora entrevistada refere-se à integração dos conteúdos referentes aos conhecimentos indígenas, os quais são chamados, por Milhomem, de etnoconhecimentos, isto é: “[...] conteúdos e formas culturais produzidos e selecionados na cultura dos alunos e professores índios [...] de onde se extrai a base nacional conceitual, afetiva e cultural e vão reestruturar os saberes, dentro da concepção da interculturalidade”³⁵. Seria, portanto, garantir e respeitar-lhes “a cultura, os costumes, tradições, e, acima de tudo, a nossa autonomia como povos diferenciados”³⁶.

Na continuidade da discussão acerca do currículo intercultural indígena, os/as professores/as questionam a estrutura desse documento:

“[...] uma coisa que a gente discutia era se o currículo das escolas indígenas seria por competência? Por objetivo? Nós queremos nosso currículo por eixos... agora isso não é um processo fácil de se fazer... não existe ainda nenhuma experiência no Brasil que tenha um documento com base nos eixos... e a gente tem os eixos norteadores... então, era uma experiência para ser construída mesmo com os professores indígenas, né? Então... é um desafio muito grande ainda para nós professores: ‘Como registrar toda essa intenção que a gente faz?... Que a gente pensa? Como a gente executa nas aldeias? Como é que tu colocas com isso no papel?... Como é que a gente vai dividir as faces do currículo?... Ele vai ter disciplina, já que a gente tá dizendo que é por eixos?’... Então foi um debate bem caloroso que a gente teve. As disciplinas dão conta da Educação Escolar Indígena?... A gente viu que não dá!” (Professora Truká – PE).

A questão mencionada nas falas acima, pelas professoras Truká, está relacionada à discussão de seguir com um currículo escolar fundamentado em disciplinas ou apenas pelos seis eixos que a EEI em Pernambuco já tem como

³⁵ MILHOMEM, Maria Santana F. dos S. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. *Revista Fórum Identidades*, Aracaju, ano 2, v. 3, n. 3, p. 95-102, 2018. p. 99. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1749>. Acesso em: 10 set. 2023.

³⁶ COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO – COPIPE. *Carta de Princípios*. Aprovada em 19 de abril de 2002, na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena, Jaboatão dos Guararapes, 2002.

norteadores na base de seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos), a saber: Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo, como eixos temáticos. “Em cada eixo temático, os professores indígenas realizaram a seleção de conhecimentos tradicionais por disciplina, a partir dos conteúdos previstos nas Orientações Teórico-Methodológicas da Rede Estadual”³⁷.

Entretanto essa discussão acontece devido aos/as professores/as indígenas alegarem uma inferiorização dos conhecimentos tradicionais indígenas em relação aos conteúdos previstos na BNCC presentes no currículo intercultural e vivenciados em suas aulas. Para esses/as profissionais,

“[...] as disciplinas, ela coloca as coisas tudo numa caixinha presa, né? E a matriz do estado valoriza um monte de disciplinas e inferioriza as outras... você vê algumas disciplinas de peso como Português, Matemática... aí vem História com um mínimo de carga horária... Filosofia, Sociologia porque ela dá um peso maior em outras disciplinas... a gente começou a discutir pela disciplina de Artes... é tanto que a gente fez com que o Estado contratasse professores de Artes que são professores que não têm a mesma formação dos professores que ensinam outras disciplinas no Fundamental I, no Ensino Médio. Conseguimos fazer com que eles reconhecessem essa disciplina e essa disciplina ela tem um peso muito grande nas escolas indígenas. Então, como é que a gente vai fazer com ela se ela tiver um mínimo de carga horária, né? Na prática das aulas dos professores de Artes, eles não conseguem fazer o trabalho em uma aula, né? Principalmente no Ensino Médio, é uma aula, quando a gente tá começando a fazer com que o aluno pegue os ensinamentos, as orientações... a aula acabou! Então por que que ela só vai ter uma hora? Então, a gente começou a questionar as disciplinas... E aí a gente ainda não chegou no processo final... mas a gente pelo menos entendeu que as disciplinas não dão conta de Educação Específica e Diferenciada nas aldeias, mas ainda não conseguimos encontrar as respostas juntamente com a Secretaria de Educação porque é um desafio muito grande mesmo, né?... Fazer na prática é mais fácil do que escrever.” (Professora Truká – PE).

Percebe-se, portanto, uma insatisfação no relato da professora quando esta questiona a duração das aulas referentes às disciplinas da base comum e as disciplinas que abordam os conhecimentos indígenas.

A professora alega que as aulas com maior tempo de duração são as da base, por exemplo Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as aulas de Artes, História, Filosofia, Sociologia, nas quais os professores podem apresentar, discutir e refletir acerca dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, são inferiorizadas pelo Sistema Nacional de Ensino quando este diminui a duração dessas aulas.

³⁷ ESPAR, Vitória T. da Hora. *Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. p. 101. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12915>. Acesso em: 10 set. 2023.

Para a professora, falta-lhes um tempo justo, equilibrado na carga horária dessas disciplinas para que ocorra uma abordagem mais aprofundada nos conteúdos referentes à história indígena: “[...] *por que que Português [a disciplina] tem seis aulas? Por que Matemática tem cinco? O que o que tá por trás disso, né? Então a História é importante... por que que ela não tem uma carga horária maior para os povos indígenas?*” (Professora Truká – PE).

A manutenção dessa distribuição de carga horária e componentes curriculares impede que a escola indígena seja pensada pelas comunidades a partir de suas culturas, tradições, línguas, conhecimentos, valores, modos de vida, além, obviamente, dos conhecimentos científicos e técnicos do mundo não indígena que lhe sejam importantes³⁸.

Nesse sentido, os/as partícipes seguem com a discussão sobre a estrutura do currículo intercultural para as escolas indígenas, inclusive sobre a quantidade de eixos destinados às especificidades de cada povo, uma vez que não há unanimidade para todos os povos. Aí está uma característica intrínseca da EEI:

“Os eixos da Educação Escolar Indígena... então, a gente pensa que como um currículo, ele é único para os povos, os eixos da Educação Escolar Indígena também vão ser... e não é, né? Os eixos da Educação Escolar Indígena estão lá no currículo... o povo Xucuru vai ter dois eixos a mais que os outros povos, né? O povo Fulni-ô vai ter um eixo a mais... nós temos cinco eixos comuns a todos os povos ... mas o povo Fulni-ô, por exemplo, vai ter o bilinguismo em um eixo a mais na Educação Escolar Indígena Fulni-ô... o Xucuru vai ter espiritualidade e Agricultura, né? E aí os outros povos disseram: ‘não a gente precisa pensar com as nossas lideranças, com os nossos mais velhos, se a espiritualidade ela vem pro currículo’ ... Então... como só tem no Xucuru... fica, contempla a especificidade Xucuru... aí o povo Xucuru vai trabalhar com dois eixos a mais. E aí, a gente vai fazendo o papel de contemplar todo mundo, né? A Educação Escolar Indígena ela é isso, né? Ela é específica e diferenciada.” (Professora Truká – PE).

Além da organização e integração dos saberes escolares, sob o ponto de vista dos/as profissionais da educação indígena, a construção do currículo intercultural é percebida como uma disputa de poder. Em entrevista, a professora Truká afirma em seu discurso que: *“Há uma briga de força com o Estado... então, desde 1999 que a gente tem a EEI e com ela temos feito uma luta e um enfrentamento muito grandes e só em 2019 que a gente consegue algo sobre o currículo”* (Professora Truká-PE). Sob o ponto de vista dessa profissional:

³⁸ BANIWA, 2019.

“Se dependesse só das populações indígenas, este currículo já estaria pronto porque parte dele já é vivenciada, mas ainda não pode ser registrado... ainda não é reconhecido pelos estados e municípios na sua totalidade... então, há uma grande força de braço mesmo, né? Porque currículo é um campo de disputa [...] então a gente tem travado, de fato, uma briga muito grande tentando não só sensibilizar o Estado de que é um direito, né? E que esse direito precisa, de fato, ser garantido e é um direito da Educação Escolar Indígena, né?” (Professora Truká – PE).

Para os/as professores/as indígenas participantes desta pesquisa, a formação continuada é de grande relevância na construção do currículo da EEI. No entanto, mesmo com a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015³⁹, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, ainda é um desafio para as populações aldeadas, já que as formações oferecidas pelo estado, não contemplam totalmente a perspectiva do currículo intercultural indígena.

“[...] em 2019, nós propomos para a Secretaria de Educação que as formações dos professores, deveriam ser feitas na perspectiva da construção do currículo da Educação Escolar Indígena, mas não é um currículo para Educação Escolar Indígena Truká... porque assim como os povos do estado de Pernambuco fazem seus enfrentamentos de luta coletivas... então o currículo... é um currículo específico intercultural... e é um currículo intercultural para as escolas indígenas do estado de Pernambuco, né?” (Professora Truká – PE).

“Mesmo que a gente tenha todas as conquistas, a gente também ainda tem enfrentamentos internos, né? E esses enfrentamentos internos... é justamente esse processo de que nossos professores também são formados nessas escolas colonizadoras... nessas escolas que são de conteúdos brancos, né?... De um conteúdo muito branco... muito europeu, na verdade, e isso faz com que coloque na cabeça de alguns aquilo que foi pensado para colocar na cabeça de todos... que é aquilo mesmo que ‘deve ser verdade’ ... é aquilo mesmo que deve ser ensinado e aquilo mesmo que deve estar na escola, né?” (Professora Truká – PE).

“[...] outro questionamento que a gente fez no processo de currículo foi sobre as práticas colonizadoras que a comunidade indígena ainda... ainda absorve, né? Com toda essa herança colonial do sistema colonial, os professores indígenas também não perderam isso. então, a gente tem que romper com esses processos... os professores indígenas têm que começar a viver essa desconstrução... senão a gente vai continuar no mesmo processo de educação, sem mudança, sem entender, sem compreender... e isso pode acontecer a partir das formações continuadas.” (Professora Truká – PE).

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2023.

As escolas colonizadoras com conteúdo muito branco, citadas pela professora indígena, diz respeito ao sistema educacional brasileiro que prioriza a cultura do branco e nega a existência de outras, de modo que promove a invisibilidade desses povos. Nesse sentido, Orlandi⁴⁰ trata da dimensão política dos sentidos, como divisão dos sujeitos e dos sentidos em si e entre si. Para a autora, “o europeu nos constrói como seu ‘outro’, mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso ‘outro’”⁴¹.

Importante ressaltar que a EEI passou por diversas fases, sob a responsabilidade de diferentes órgãos governamentais até a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Vale lembrar que no período do Brasil Colônia (1500-1822), a educação escolar para as populações indígenas “[...] foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as cartas Régias e os Regimentos”⁴².

A professora e pesquisadora Luciana Vinhas chega a sinalizar que do apagamento significativo, passa-se para o extermínio do índio, com formas mais ou menos diretas de violência, uma vez que existe Constituição brasileira “a estranha aliança entre religião, ciência e política, feita para conquistar e dominar”⁴³.

É como se a noção violenta e cruel da ausência de valor se reproduzisse nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental. Para Baniwa⁴⁴, a BNCC precisa considerar os avanços das pesquisas dos povos indígenas que apontam para a inovação pedagógica e para a criação de matrizes interculturais, já que nas relações entre os saberes ocidentais e indígenas, não se observa a difícil complementaridade possível entre ambos – apenas se impõe um como

⁴⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

⁴¹ ORLANDI, 2008, p. 54-55.

⁴² LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 150.

⁴³ VINHAS, Luciana Iost. Terra à vista: a história a contrapelo. *Caderno de Letras*, Pelotas, ed. especial, p. 59-67, 2022. p. 65. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/21923/14398>. Acesso em: 10 set. 2023.

⁴⁴ BANIWA, 2019.

hierarquicamente superior ao outro. Nesse direcionamento, este autor defende que os conhecimentos tradicionais indígenas não devem compor apenas a parte diversificada da BNCC, como também não devem ser limitados apenas às escolas indígenas. A diversidade não deve ser tratada como mais simples na escala hierárquica de conhecimentos.

A respeito dessa questão, os/as professores/as argumentam sobre o desafio desse enfrentamento com o Sistema de Ensino Brasileiro para se obter uma carga horária mais equilibrada para se trabalhar a parte diversificada. *“É um desafio muito grande: pensar Matemática (a disciplina), só Matemática... Português, e achar que Português tem que ter mais carga horária do que Ciência, que é algo importantíssimo para os povos indígenas”* (Professora Truká – PE). A professora segue argumentando que esta concepção é de uma educação ainda colonizadora e que não comunga com os princípios da EEI,

“Porque é uma concepção tecnicista... uma concepção preocupada em formar pessoas para o mercado de trabalho... e não para seres humanos... e não para pensar o outro... não para refletir o outro... e de fato não é isso que me interessa nessa educação colonizadora, né?... Então é preciso... é preciso pensar coletivamente, quando você pensa coletivamente... você também causa impacto, né?” (Professora Truká – PE).

Diante disso, a professora ressalta a importância de lutar por uma formação continuada para professores/as direcionada ao currículo da EEI, uma formação alinhada ao movimento indígena e que perceba *“[...] o porquê de fazer esse movimento... de ‘dizer não’ a esse tipo de educação colonizadora e tentar dialogar a partir de saberes, então quando você faz isso, você tem de fato a possibilidade de construir um currículo que não seja currículo nas caixinhas.”* (Professora Truká – PE).

A partir de uma leitura nas entrelinhas, esse sair das “caixinhas”, seria a construção de um currículo realmente intercultural, valorizado e respeitado nos âmbitos sociais pela sua prática específica e diferenciada. Nesse direcionamento, o professor Pankararu ressalta o porquê de a EEI ser alicerçada nos pilares, a saber: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária:

“Então é por isso que a nossa estrutura é a educação específica... ela é estruturada em cinco pilares (supracitados) da Educação Escolar Indígena. Ela é intercultural por quê? Porque vou trabalhar vários conhecimentos e vários saberes. E os saberes só do meu povo Pankararu? Não! Os saberes de outros povos, por isso que ela é intercultural. É específica. É específica porque eu vou trabalhar os conhecimentos de Pankararu. O que

é o Praiá? A confecção dos instrumentos que trabalham a importância de trazer lá no terreiro... então ela é específica. Por que que ela é diferenciada? Ela é diferenciada exatamente porque trabalha nesse universo do tradicional e da base comum diferenciada, intercultural... e por que é bilíngue? No nosso caso, a gente não utiliza esse viés do bilinguismo porque a gente não fala outra língua, infelizmente... só fala a língua portuguesa.” (Professor Pankararu – PE).

No chão da escola

Uma das questões dessa pesquisa, busca conhecer a ação pedagógica dos/as professores/as e coordenadores/as na seleção do material didático que subsidia as aulas. Os partícipes desse estudo asseguram que utilizam em suas escolas tanto os livros avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa do Ministério da Educação do Brasil (MEC), quanto os livros que tratam da temática indígena sistematizados através das Licenciaturas Interculturais Indígenas, do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, de instituições parceiras, dentre outros. Nesse alinhamento, o professor baiano do Povo Pataxó afirma que:

“Para ser mais pontual, vou falar da escola da Aldeia Velha... A escola da Aldeia Velha ela vem recebendo os livros do PNLD (programa nacional do livro didático). A gente recebe esses livros, também nós temos a biblioteca, na qual a gente também tem vários livros indígenas, né? Construídos por indígena... inclusive alguns são as vivências do Povo Pataxó... inclusive eles foram sistematizados através do Magistério Indígena... que ele tem o Kiriri, o Pataxó, Pataxó há há hãe... alguns também fazem consulta a partir dos tccs, né? É intercultural para poder também tá fazendo essa aula... também é... há projetos que eles vão trazendo os anciãos para falar dessa vivência um depoimento então assim essas práticas mudam um pouco é com relação a língua materna o patrão a gente tem uma cartilha né então o Patxôhã, ele tem uma cartilha específica.” (Professor Pataxó – BA).

No entanto, conforme a professora Pankararé, a realidade citada acima, no discurso do professor Pataxó-BA, não significa que haja material didático suficiente para todos os/as estudantes indígenas, o que torna ainda maior a dificuldade para o/a professor/a. Para ela:

“Um dos grandes agravantes na EEI é a falta do material didático, a gente ainda fica um pouco preso com relação aos conteúdos e aos materiais para trabalhar no dia a dia na sala de aula. É muito difícil tá sempre construindo, o tempo não dá para isso, mas a gente faz o que pode.” (Professora Pankararé – BA).

Por isso a luta constante do movimento indígena brasileiro, em especial o da Bahia e de Pernambuco, por uma EEI que não tenha a educação dos não índios como parâmetro, evitando padrões e construindo não uma educação adaptada, mas uma

educação construída com a participação dos/as próprio/as professores/as indígenas, lideranças, caciques, estudantes e comunidade.

Dessa forma, na luta por uma EEI qualificada por ser específica e diferenciada, muitos materiais didáticos são produzidos pelos/as próprio/as indígenas. Nesses materiais são narradas, em textos verbal e não verbal, as histórias das lutas e conquistas dos povos. Esse material sinaliza para uma escola como local de autonomia, afirmação de identidade, troca de conhecimentos, bem como a formação de guerreiros e guerreiras. De maneira que são utilizados tanto nas formações de professores/as indígenas, como material didático nas salas de aula nas escolas de seus territórios.

É pertinente ressaltar que esse material é composto por uma variedade de gêneros textuais que retratam as práticas, as tradições, os costumes, os conhecimentos tradicionais dos povos através de contos, poemas, poesia, cordel, narrativas etc. São textos que retratam as vivências indígenas, não mais escritas por historiadores, mas por eles/elas, do seu próprio lugar de fala. Vale ressaltar que os livros de produção indígena são de autoria coletiva dos/as professores/as com a participação das lideranças e da comunidade.

Essa ação permite a inserção desses povos numa prática de autoria na produção de seu material didático, isto é, numa “perspectiva de autoria para além da escrita”, é o “sujeito-autor, os atores da construção da sua autoria” narrando a sua própria história⁴⁵. Assim sendo, esses/as autores/as resistem ao apagamento cultural, lutam pelo reconhecimento identitário, documentam e criam arquivos de uma memória indígena que não poderá ser anulada, despejada como outrora⁴⁶.

Uma grande conquista para a EEI em Pernambuco foi a escrita coletiva do documento intitulado *Concepção de Currículo* (no prelo). As discussões aconteceram nos encontros dos/as professores/as indígenas pernambucanos, de novembro a dezembro de 2019, “*em uns 5 encontros sobre a concepção de currículo. Sempre em*

⁴⁵ CESAR, América L. Silva. *Lições de Abril: construções da autoria entre os pataxós de Coroa Vermelha*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 90.

⁴⁶ GOMES, Kátia M. Rodrigues. *Práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção*. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, Bahia, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73326525-Praticas-de-escrita-das-professoras-truka-na-ilha-da-assuncao.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

alguma aldeia aqui em Pernambuco, a maioria dos presentes do povo Kambiwa com professores, gestores indígenas, parceiros da Secretaria de Educação” (Professora Truká – PE). Sobre esse avanço, continua a professora: “é um documento muito valioso porque a gente conseguiu dar um fundamento teórico, uma base bem bacana nesse documento e ele é peça chave para as demais discussões e avanços que a gente vai ter ainda no processo de currículo” (Professora Truká – PE).

Sobre a metodologia utilizada nessa empreitada, a entrevistada diz que a tarefa da escrita ficou com *“aqueles professores que tinha uma facilidade maior não só na oralidade, mas também na escrita para fazer o processo de elaboração das concepções de currículo”*. Para refletir sobre as áreas específicas, afirma a professora, *“a gente traz os professores que estão atuando naquelas áreas dentro da comunidade pra fazer uma discussão mais ampliada, fora das caixinhas. Uma discussão com os professores que estão lá na base, com seu jeito de fazer”* (Professora Truká – PE).

Diante do exposto, mais uma vez, a Análise do Discurso nos serve de base para compreendermos que para um discurso produzir sentido, não se pode preterir o contexto histórico que o antecedeu, já que *“as palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua”*⁴⁷. Assim, a força, resistência e esperança dos povos indígenas por uma EEI intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária marcam o discurso abaixo quando a entrevistada afirma: *“Eu sou uma das professoras que está na luta desde 99, com essa experiência lutando para que esse currículo saia, para que ele seja documentado em papel. Na verdade, ele é um sonho que a gente está começando a viver o processo de realização dele, né?”* (Professora Truká – PE).

Assim, cheia de esperança, a indígena Truká conclui sua articulação sobre a construção do currículo:

“Será uma realização! Quando a gente disser assim: o currículo da EEI tá pronto, tá documentado, tá registrado, normatizado, né? É um sonho que eu ainda vou viver para ver isso... quando a gente conseguir ter isso em Pernambuco... acho que parte da minha missão na educação escolar indígena vai tá realizada.” (Professora Truká – PE).

⁴⁷ ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 32.

Escolas aldeadas em tempo de pandemia

Em Pernambuco, os povos indígenas prosseguiram com as discussões sobre a modalidade da Educação Infantil no currículo intercultural indígena quando foram interrompidos pela chegada da Pandemia da Covid-19. Na Bahia não foi diferente! As aulas e atividades pedagógicas foram suspensas. O perigo, o medo e a morte assolavam as comunidades indígenas, o Brasil, o mundo inteiro. Precisávamos evitar o contágio e passamos pelo isolamento social e esperamos pela vacina que, para muitas vidas, tardiamente chegou!

“A gente viu que os povos indígenas não têm só uma infância... eles têm várias infâncias... E aí, nós fomos estudar essas fases: Quais são as etapas de infância que nossa população indígena tem? Qual o tempo das nossas crianças? Qual o tempo delas irem para a escola? E aí a gente tinha debatido isso em alguns povos... o tempo da criança ir para a escola era 4 anos... em outros era 4 anos e meio... outro 5 anos... outros 3 anos e meio, né?... Depois que a gente fechou o documento de Concepção de Currículo [...] a gente pautou uma discussão sobre a modalidade da Educação Infantil... Qual o tempo de nossas crianças irem para a escola? E aí, seria esse o currículo da Educação Infantil?... Então, a gente parou na modalidade de Educação Infantil... depois a gente ia pro Fundamental, né? E a gente conseguiu fazer só um encontro de Educação Infantil [por conta da pandemia] né?” (Professora Truká – PE).

Para Quadros *et al.*⁴⁸, o período pandêmico revelou a falta de conhecimento que os não indígenas têm sobre a EEI, inclusive representantes governamentais. Para muitos, por se tratar de indígenas, habitariam todos próximos, e dessa forma seria mais fácil dar continuidade aos trabalhos escolares. Tais hipóteses não condizem com a realidade das comunidades indígenas, uma vez que em muitos territórios indígenas as casas são dispersas e, por vezes, longe umas das outras.

Outro ponto crucial para os/as professores/as indígenas participantes dessa pesquisa, foi que as escolas indígenas em Pernambuco e Bahia não puderam atender totalmente de forma remota, pois nem as escolas nem todos os estudantes possuem uma internet de boa qualidade, tão pouco equipamentos como celular, tablet ou computador para ministrar/acompanhar as aulas.

Em entrevista à Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19, a professora e pesquisadora indígena, Patrícia Atikum, vice-presidenta do

⁴⁸ QUADROS, Jéssica Silva de *et al.* Educação escolar indígena na Bahia em tempo de pandemia. *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19*, [S.l.], v. 1, n. 8, set. 2021. Disponível em: <http://www.pari-c.org/artigo/55>. Acesso em: 10 set. 2023.

Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia (COPIBA) e subcoordenadora do Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (MUPOIBA), fala sobre uma realidade bem comum nos territórios indígenas, o aumento na carga horária de trabalho dos/as professores/as, pois por não haver internet para todos na comunidade, o trabalho do ensino remoto foi muito difícil:

“Então, quando a gente decidiu voltar [às aulas], a gente decidiu voltar para fazer impressões das atividades e entregar para os alunos, porque não adiantava uns terem acesso às explicações e aulas e outros não. [...] De 15 em 15 dias o carro vai, faz as entregas, faz o roteiro todo, e a gente na escola também fica o dia inteiro entregando atividades às pessoas mais próximas, e o carro sai para entregar aos mais distantes. Mas aí tem aquela força-tarefa dos professores: um vai para um lado, outro vai para outro, um faz uma entrega, um leva para várias partes onde tem famílias, vizinhos e assim sucessivamente. Mas, enquanto professora, eu posso lhe garantir que a nossa carga aumentou demais porque a gente não está tendo professores suficientes na sala de aula [...] e a gente fica de mãos atadas, sem saber o que fazer, porque são áreas específicas. [...] Então, a falta de respeito da Secretaria de Educação [da Bahia] foi muito grande, [...]: em nenhum momento ela acolheu as nossas demandas do pedagógico[...]. Ela não se pronuncia e não fala nada.”

Outros agravantes durante o período pandêmico para os povos indígenas, além dos riscos de contaminação e luto de parentes, foi a saúde mental dos indígenas que estavam na linha de frente, tanto no combate à propagação da COVID-19, como nas atividades nos diversos setores da vida sociopolítica das comunidades, como é o caso dos/as professores/as, já que alguns são também lideranças e/ou ativistas nas suas comunidades e tiveram que se integrar ao movimento indígena para lutar pela garantia dos direitos indígenas⁴⁹.

Infelizmente perderam-se muitas vidas. Segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), do início da pandemia até o dia 18 de janeiro de 2022, foram registradas 1.255 mortes de indígenas pela Covid-19. Evidentemente, causadas, principalmente, pela negligência e pelo descaso do governo em vacinar e ofertar assistência médica aos povos indígenas. Nada estupendo, uma vez que o presidente do país, na época, sempre tratou a doença como uma “gripezinha”⁵⁰.

⁴⁹ QUADROS *et al.*, 2021.

⁵⁰ OLIVEIRA, Marina. Covid-19: descaso do governo e aumento no número de casos preocupam indígenas e indigenistas. *Conselho Indigenista Missionário*, [S.l.], 18 jan. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/01/covid-19-descaso-do-governo-e-aumento-no-numero-de-casos-preocupam-indigenas-e-indigenistas/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo com o intuito de conhecer os desafios vivenciados pelos/as professores/as indígenas durante o processo de construção do currículo intercultural escolar indígena, como também identificar os elementos que caracterizam a educação intercultural, diferenciada, específica, bilíngue e comunitária nos materiais didáticos utilizados pelos professores nas escolas indígenas dos povos Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia, Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco.

Muitos foram os desafios e entraves enfrentados por esses/as professores/as durante o processo de discussão e construção do currículo para a EEI, conforme as entrevistas desses/as profissionais. Contudo, o mais gritante e que gera outros tantos obstáculos, ainda é a forma hegemônica do Sistema de Ensino Brasileiro pensar a educação, ou seja, embora o país tenha uma Constituição que garanta os direitos às diferenças entre povos indígenas, ainda há um sistema que oprime e tenta homogeneizar a educação.

Além do livro do PNLD utilizado nas escolas aldeadas, muitos materiais didáticos são produzidos pelos/as próprio/as professores/as. Nesses materiais são contadas as histórias das lutas e conquistas enfrentadas pelos povos indígenas em forma de contos, poemas, poesia, cordel, narrativas, etc. São textos que retratam as vivências indígenas, agora escritas por eles/elas, do seu próprio lugar de fala. Vale ressaltar que os livros de produção indígena são de autoria coletiva dos/as próprios/as professores/as com a participação das lideranças e da comunidade. Percebemos, então, que tal material aponta para uma escola como local de autonomia, afirmação de identidade, troca de conhecimentos, bem como a formação de seus guerreiros e guerreiras.

Importante salientar que, embora haja muitas conquistas no campo da educação escolar, os/as professores/as entrevistados/as demonstraram a necessidade do registro escrito e oficializado do currículo para suas escolas específicas e diferenciadas. Um currículo que documente as exigências já discutidas em encontros com os/as educadores/as dos diversos povos, pautado em conhecimentos a partir dos eixos norteadores dos seus PPPs, que o ensino por

disciplinas seja desconsiderado, que a carga horária seja distribuída de forma equitativa entre as disciplinas da base comum e a parte diversificada, que as formações continuadas sejam baseadas na interculturalidade e que haja concurso público para a categoria de professor/a indígena.

Dito isso, esperamos que esse estudo sobre os desafios enfrentados na construção e aplicação do currículo intercultural das escolas indígenas aponte aspectos pertinentes que possam ser refletidos, discutidos e vivenciados nas comunidades indígenas em sua forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Fortalecendo, assim, seus costumes, suas tradições, seu modo de ser e de estar no mundo contemporâneo; reafirmando, portanto, seu protagonismo, sua identidade étnica, dentro de uma educação escolar indígena contextualizada com a interculturalidade crítica. E que sirva também como aporte para futuras pesquisas em continuidade à temática aqui discutida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino *et al.* (ed.). *Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology*. New York: Humana Press, 2014. (Serie: Springer Protocols Handbooks).

BAILEY, Kenneth. *Methods of social research*. New York: The Free Press, 1994.

BANIWA, Gersem. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. *In*: SIQUEIRA, Ivan C. Pereira (org.). *BNCC: educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 38-55.

BERGAMASCHI, Maria A.; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.861*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Seção 1, p. 23-

25, 2009. Disponível em:
<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=28/05/2009>.
Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 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: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

CESAR, América L. Silva. *Lições de Abril: construções da autoria entre os pataxós de Coroa Vermelha*. Salvador: EDUFBA, 2011.

COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO – COPIPE. *Carta de Princípios*. Aprovada em 19 de abril de 2002, na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena, Jaboatão dos Guararapes, 2002.

COSTA, Januacele da. Descrevendo línguas brasileiras: yaathe, a língua dos índios fulni-ô. *Revista do GELNE*, [S.l.], v. 17, n. 1/2, p. 93-111, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10176>. Acesso em: 10 set. 2023.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia H. Cavasin Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>.

ESPAR, Vitória T. da Hora. *Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12915>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Kátia M. Rodrigues. *Práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção*. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, Bahia, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73326525-Praticas-de-escrita-das-professoras-truka-na-ilha-da-assuncao.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

GRUPO DE TRABALHO INDÍGENA PATAXÓ. *Pataxó: orientações sobre o uso correto da energia elétrica*. Brasília: GK Noronha, 2016. Disponível em: <https://antigo.mme.gov.br/documents/36122/1003840/Cartilha+Patax%C3%B3+Portugu%C3%AAs.pdf/2b4b376a-79b2-0ed5-5fd9-606fe3004378?version=1.0>. Acesso em: 10 set. 2023.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio M. Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: BÁEZ LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre Ferráz (org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B.; DE LOS RÍOS PIRELA, Livio R. La filosofía del diálogo intercultural en el pensamiento de Raúl Fornet-Betancourt. *Telos*, Maracaíbo, VE, v. 3, n. 3, p. 278-286, 2001. Disponível em: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1048>. Acesso em: 10 set. 2023.

MILHOMEM, Maria Santana F. dos S. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. *Revista Fórum Identidades*, Aracaju, ano 2, v. 3, n. 3, p. 95-102, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1749>. Acesso em: 10 set. 2023.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália C. Gonçalves. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis[ação]*, Cidade de Goiás, v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6658>. Acesso em: 10 set. 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes de; LIMA, Cléia da Silva; CAVALCANTE, Valéria Campos. Reflexões sobre currículo e identidade na educação escolar indígena. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, on-line. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80311>. Acesso em: 10 set. 2023.

OLIVEIRA, Marina. Covid-19: descaso do governo e aumento no número de casos preocupam indígenas e indigenistas. *Conselho Indigenista Missionário*, [S.l.], 18 jan. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/01/covid-19-descaso-do-governo-e-aumento-no-numero-de-casos-preocupam-indigenas-e-indigenistas/>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. *Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

QUADROS, Jéssica Silva de *et al.* Educação escolar indígena na Bahia em tempo de pandemia. *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19*, [S.l.], v. 1, n. 8, set. 2021. Disponível em: <http://www.pari-c.org/artigo/55>. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, Carlos A. Batista *et al.* Assessing the Effects of Indigenous Migration on Zootherapeutic Practices in the Semiarid Region of Brazil. *PLoS ONE*, São Francisco, EUA, v. 11, n. 1, e0146657, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146657>;

SANTOS, Kátia Silva de S.; SANTOS, Carlos A. Batista. Ethnoichthyology of artisanal fishers from Nossa Senhora Island in the Lower middle part of the São Francisco River. *International Journal of Development Research*, [S.l.], v. 8, n. 10, p. 23456-23461, 2018. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/14335.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VINHAS, Luciana Iost. Terra à vista: a história a contrapelo. *Caderno de Letras*, Pelotas, ed. especial, p. 59-67, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/21923/14398>. Acesso em: 10 set. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17150>.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. *Qualitative Research for Health Programmes*. Geneva: WHA, 1994. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/62315>. Acesso em: 10 set. 2023.