



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION, BNCC, AND THE NEW HIGH SCHOOL: A DISCOURSE ANALYSIS

Andréa RODRIGUES¹

RESUMO

Este texto discute o modo como a educação escolar indígena é significada em documentos oficiais de ensino, a partir da análise do texto da Base Nacional Curricular Comum e da apresentação do “Novo Ensino Médio Indígena” em um “documento norteador” produzido pela secretaria de estado de educação do Amazonas a partir da Reforma do Ensino Médio instituída no Brasil em 2017. Nosso estudo tem como aporte teórico a Análise do Discurso materialista (Pêcheux, 1969; 1975; 1983; Orlandi, 1983; 1999; 2003; 2004; 2006). Desse lugar teórico, fazemos uma leitura discursiva dos dois documentos de ensino, em busca de compreender de que modo se produzem sentidos, na sua textualidade, para a educação escolar indígena.

PALAVRAS-CHAVE

educação escolar indígena; documentos oficiais de ensino; BNCC; novo ensino médio indígena.

ABSTRACT

This text discusses how indigenous school education is signified in official teaching documents, based on an analysis of the text of the Common National Curriculum Base and the presentation of the “New Indigenous High School” in a “guiding document” produced by the Amazonas state education department based on the High School Reform instituted in Brazil in 2017. The theoretical basis of our study is materialist discourse analysis (Pêcheux, 1969;

¹ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* andrearodrigues.lettras@gmail.com.



1975; 1983; Orlandi, 1983; 1999; 2003;2004;2006). From this theoretical point of view, we carry out a discursive reading of the two teaching documents, in an attempt to understand how meanings are produced in their textuality for indigenous school education.

KEY-WORDS

indigenous school education; official teaching documents; BNCC; new indigenous secondary education.

INTRODUÇÃO

No presente texto, temos o objetivo de discutir de que modo a educação escolar indígena é significada em documentos oficiais de ensino, e para isso tomamos como objetos de análise o texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a apresentação do “Novo Ensino Médio Indígena” em um “documento orientador” produzido pela secretaria de estado de educação do Amazonas² a partir da Reforma do Ensino Médio instituída no Brasil em 2017 (Lei 13415/2017).

Nosso estudo tem como aporte teórico a Análise do Discurso materialista, proposta na França por Michel Pêcheux (1969; 1975; 1983) e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (1983; 1999; 2003; 2004; 2006). Desse lugar

² O levantamento do CENSO de 2022 aponta que a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas e o Amazonas é o estado com o maior percentual de população indígena do país: quase 29% do total, com 490.854 pessoas indígenas, como pode ser lido na seguinte notícia, disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> Acesso em: 30 set. 2024. O Amazonas é também o estado onde há a maior quantidade de escolas indígenas do país. Em documento de 2002, essa já era uma realidade, de acordo com texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Quem%20sa%20miolo.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.



teórico, pretendemos fazer uma leitura discursiva³ desses dois documentos de ensino, em busca de compreender de que modo se produzem sentidos, na sua textualidade, para a educação escolar indígena.

Documentos oficiais de ensino produzem impactos na formação de professores, na produção de materiais didáticos, na elaboração de diretrizes curriculares por secretarias de educação. Por exemplo, a respeito da formação docente, na sua introdução a BNCC traz a seguinte afirmação: “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para *alinhá-las* à BNCC” (Brasil, 2018, p.21, grifo nosso). No campo da Análise do Discurso materialista, estudiosos têm destacado a relevância de produzir leituras discursivas desses textos⁴, que, como afirma Orlandi (2021, p.6), com “sua abundância discursiva” e excesso de regras, procuram normatizar e controlar o fazer docente.

Podemos assim nos perguntar até que ponto documentos normativos como a BNCC e um documento norteador como o do estado do Amazonas produzem também efeitos de evidência que constituem um modo de normatizar, controlar e homogeneizar a educação escolar indígena, a despeito de suas especificidades e das diversas reivindicações de movimentos indígenas em todo o país por mais autonomia no estabelecimento dos seus “processos próprios de aprendizagem”, que estão mencionados no artigo 218 da Constituição da República Federativa do Brasil/1988 (Brasil, 1988, n.p.). Para discutir questões ligadas a essas práticas de normatização, homogeneização e controle, mobilizamos, em nossas análises, o conceito de discurso pedagógico proposto

³ Iremos retomar a noção de leitura discursiva em seção posterior.

⁴ Citamos, como exemplo, os trabalhos de Pfeiffer e Grigoletto (2018), Nogueira e Dias (2018), Hidalgo e Vinhas (2021), Soares e Dantas (2023); Rodrigues (2024).



por Orlandi (2023 [1983]), que pode ser considerado, em determinadas condições de produção, um discurso do tipo autoritário⁵.

No que se refere à educação básica, a educação escolar indígena envolve as unidades federativas do país e municípios: em vários sites de secretarias estaduais e municipais de educação é possível observar como essa modalidade de ensino – assim classificada, por exemplo, no Plano Nacional de Educação de 2001 – é apresentada (ou está ausente). Especificamente sobre a etapa do ensino médio, em levantamento feito em sites de secretarias de estado de educação, principalmente aqueles em que havia maior população indígena, encontramos a divulgação do “Novo Ensino Médio Indígena” no site da secretaria de educação do estado do Amazonas, estabelecido desde o início de 2023, o que nos levou a “documentos orientadores” do estado para essa etapa da educação escolar indígena. O primeiro documento, que apresenta o Novo Ensino Médio, com suas bases legais e demais justificativas para a sua proposição, é que irá compor, com o texto da BNCC, nosso corpus de análise.

Assim, para cumprir o objetivo de discutir os modos de produção de sentidos para a educação escolar indígena nos documentos mencionados, o presente texto tem as seguintes partes: além desta introdução, o texto está dividido em mais três seções: na primeira, fazemos um breve resumo das principais noções da Análise do Discurso mobilizadas para esta pesquisa; na segunda, abordamos, em linhas gerais, as condições de produção da educação escolar indígena no Brasil; na terceira, passamos às análises de recortes da BNCC e do documento norteador citado, e, por fim, apresentamos as considerações finais.

⁵ Retomaremos essa noção em seção posterior.



A ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA

Nos anos 1960, quando a Análise do Discurso foi proposta por Pêcheux, na França, a questão da leitura e da interpretação eram tema de debates produzidos por pesquisadores de vários campos, como observa Orlandi (2006). Nesse contexto, a Análise do Discurso produz um deslocamento teórico em relação à Linguística – que exclui, dos estudos da linguagem, aspectos sociais e históricos – e às Ciências Sociais – que não consideram a materialidade da linguagem. Para a Análise do Discurso, a exterioridade faz parte do dizer, ou seja, língua e história se constituem. (Orlandi, 2006).

A Análise do Discurso na perspectiva materialista procura compreender como se dá o funcionamento dos textos, isto é, como eles produzem sentidos (Orlandi, 2004, p. 19). No processo de leitura, o analista do discurso pode colocar em prática um modo de desestabilizar sentidos que pareceriam evidentes por seus “efeitos de transparência” (Indursky, 2001, p.38), ou seja, pode produzir uma leitura voltada para a desautomatização de evidências (Orlandi, 2003). Pêcheux (1990 [1983], p.53) afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” – e para compreendermos o modo como os textos produzem sentidos é preciso levar em conta essas possibilidades de deslocamento.

No livro *A linguagem e seu funcionamento*, publicado por Orlandi em 1983, a autora já sustenta a ideia de que a leitura é produzida, sendo possível pensar nas “condições de produção da leitura do texto” (Orlandi, 2023 [1983], p. 215). É também em *A linguagem e seu funcionamento* que Orlandi propõe que é possível distinguir três formas do discurso – lúdico, polêmico e autoritário, e que o discurso pedagógico, tal como a autora considera que



ele é praticado, seria um discurso autoritário, porque se produz como um discurso de poder e o seu referente é “algo que se deve saber”(Orlandi, 2023, p.18). São essas considerações sobre o discurso pedagógico que mobilizamos em nossa análise, de modo a discutir que sentidos um discurso pedagógico autoritário pode produzir para a educação escolar indígena.

Passemos às condições de produção da educação escolar indígena no Brasil e às análises.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Os debates sobre os modos de se pensar e promover a educação escolar indígena no país estão presentes em reivindicações de movimentos indígenas⁶ que incluem, por exemplo, o direito das comunidades indígenas de definirem seus horários, calendários, currículos, alimentação escolar, composição do quadro de educadores e demais pessoas que atuam nas escolas; a necessidade de criação e permanência de diretorias especiais de educação escolar indígena nas secretarias de educação estaduais e municipais, de garantia de representatividade indígena no Conselho Nacional de Educação, o respeito às diferenças entre os povos indígenas, aos saberes indígenas (Kambeba, 2020), à política de territórios etnoeducacionais (Bergamaschi; Sousa, 2015; Vieira, 2023).

A proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena apresentada pelo Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado

⁶ A proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena apresentada pelo Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo - FAPISP (2022), bem como o documento final produzido no último Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasília, 2024), promovido pelo Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, que se reuniu em dezembro de 2024 em Brasília (FNEEI, 2024), são alguns dos muitos exemplos de reivindicações de movimentos indígenas na atualidade.



de São Paulo - FAPISP (2022), bem como o documento final produzido no último Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasília, 2024), promovido pelo Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena - FNEEI, que se reuniu em dezembro de 2024 em Brasília, são alguns dos muitos exemplos de reivindicações de movimentos indígenas na atualidade.

Desde a formação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, movimentos indígenas destacavam a necessidade de que a nova Constituição Federal propiciasse uma educação escolar para indígenas que fosse compatível com as perspectivas e os desejos dos diferentes povos indígenas. (Baniwa, 2020, [n.p.]

Ao ser concluída, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 passa a determinar em seu Artigo 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e *processos próprios de aprendizagem*”. (Brasil, 1988, [n.p.], grifo nosso). Esse reconhecimento presente da CF/1988 de que as comunidades indígenas teriam direito a colocar em prática seus próprios modos de aprendizagem pode ser considerado uma importante mudança de perspectiva em relação inclusive ao modo como os povos indígenas são significados no país pelas leis. Tal mudança é destacada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, produzido dez anos depois:

[...] a legislação anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros



como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística. (Brasil, 1998, p.31)

Em 1996, com base no que estava determinado pela Constituição Federal de 1988, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96). No que diz respeito à educação escolar indígena, a LDB estabelece, no Art. 35, § 3º, sobre o ensino médio: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil,1996, n.p.); e no Art. 78, que a União deve desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”(Brasil, 1996, n.p.).

A LDB/96 também menciona o fortalecimento das práticas socioculturais de cada comunidade indígena e o desenvolvimento de programas e currículos específicos, em seu Art. 79, nos dois primeiros parágrafos:

Art.79: A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996, n.p.)



Além da LDB/96, foram produzidos documentos especificamente referentes à educação escolar indígena: as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena⁷ (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas⁸ (1998), citado acima, o Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009), que instituiu os Territórios Etnoeducacionais (TEE), entre outras leis e documentos. Como já dito, o Plano Nacional de Educação elaborado em 2001⁹ apresenta a “Educação Indígena” como uma modalidade de ensino – ao lado de outras, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância. O documento textualiza a necessidade de serem consideradas suas particularidades:

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades. (Brasil, 2001, p.59).

Assim, a educação escolar indígena, enquanto uma determinada modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que deve ter seus direitos garantidos por estar incluída no sistema educacional do país, possui demandas

⁷ Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf>

Acesso em: 30 ago. 2023

⁸ Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf

Acesso em 30 ago. 2023.

⁹ Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 21 nov. 2024



específicas a serem consideradas pela gestão pública da educação – e essas considerações, como destacam professores e demais lideranças de movimentos indígenas (Kambeba, 2020; Baniwa, 2020; FAPISP, 2022; Vieira, 2023), devem ter como ponto de partida a autonomia das escolas indígenas na definição de seus projetos pedagógicos, de seus calendários, alimentação escolar, grades de horários, e todo um conjunto de especificidades relevantes para os diversos povos indígenas no país. Se retomarmos o Art. 79 da LDB/96, podemos observar que em seu § 1º, estabelece que “os programas serão planejados *com audiência das comunidades indígenas*”. (Brasil, 1996, n.p., grifo nosso).

Como a BNCC aborda essas especificidades e a necessidade de considerá-las? Como as secretarias de educação, ao elaborarem suas diretrizes curriculares a partir de uma “Base Nacional Curricular Comum” têm considerado as especificidades da educação escolar indígena? Para discutir essas questões, passemos às análises.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ÂMBITO DA BNCC

De que modo a educação escolar indígena é significada na BNCC? O primeiro parágrafo da BNCC, que tomamos como uma sequência discursiva¹⁰ para nossa análise, já a define como um documento normativo que irá definir “aprendizagens essenciais”:

(SD1) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver

¹⁰ Uma sequência discursiva, de acordo com Courtine (2009, p.55), é uma sequência extraída de um campo discursivo para ser submetida à análise.



ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p.7, grifos dos autores).

Observamos que a menção a “modalidades” expande o sentido de “essenciais” de modo que englobe também, por exemplo, a educação indígena – bem como as outras modalidades de ensino, presentes no Plano Nacional de Educação de 2001 (mas somente elencadas na BNCC mais adiante). Assim, embora não mencionada explicitamente aqui, a educação escolar indígena já é significada no primeiro parágrafo da BNCC desse modo: recoberta pelo termo “modalidades”, e sendo abarcada pelo estabelecimento de aprendizagens essenciais.

As “aprendizagens essenciais” são estabelecidas na BNCC a partir de um modelo baseado em competências: elas devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez “competências gerais”. (Brasil, 2018, p.8). A adoção desse modelo é justificada por diferentes fatores: uma base legal - ele pode ser “inferido no texto da LDB” (Brasil, 2018, p. 13); o fato de estar presente já em currículos de vários países e de estados e municípios brasileiros e também em avaliações internacionais da educação:

(SD2) É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).(Brasil, 2018, p.13).



Destacamos, na SD2, que para a justificativa de adoção do modelo de competências na educação básica, o texto da BNCC recorre ao aval de experiências externas, como as avaliações internacionais, e também a propostas curriculares já praticadas por alguns estados e municípios brasileiros, sem menção a qualquer uma das modalidades de ensino, a suas práticas, e também sem qualquer ressalva em relação às suas especificidades. Ou seja, produz-se uma evidência em torno do modelo adotado: se ele já faz parte de propostas praticadas por outros países e por alguns estados, ele pode ser escolhido também para uma base comum que se estenderá para diferentes modalidades de ensino. Mais adiante o texto da BNCC volta a mencionar essas modalidades, dessa vez explicitando quais seriam:

(SD3) Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). (Brasil, 2018, p.17)

Ou seja, tanto na SD1 quanto na SD3 há a informação de que as modalidades elencadas devem também seguir o modelo, mas não se sabe de que modo e a despeito de que especificidades serão produzidos “currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino”, de modo que elas caibam em um modelo de ensino que prioriza dez competências gerais a serem desenvolvidas, com aprendizagens essenciais, a partir de uma base curricular *comum*. Essenciais para que sujeitos? “Comum para quem?” – pergunta Price (2014), citado por Maria Luiza Sússekind (2014, p.1521). A falta de respostas a essas questões nos remete para o discurso pedagógico autoritário, tal como já destacamos, a partir de Orlandi (2023): um discurso



que estabelece o que se deve saber, a partir de uma circularidade e de um “dizer institucionalizado” (Orlandi, 2023, p.32). As aprendizagens são essenciais para os sujeitos que o discurso pedagógico autoritário estabelecer quem serão. O “comum” será definido a partir de um discurso circular que determina o se deve saber, o que se deve aprender.

Ao discutir a proposta de uma base curricular comum, em texto ainda anterior à produção da primeira versão da BNCC, Süsseskind (2014, p. 1522) destaca “o comum como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes” – de acordo também com Ferrazo e Carvalho (2012). Contudo, se essas diferenças não forem valorizadas pelos currículos, elas serão “des-reconhecidas em sua legitimidade de outro e tratadas com currículos homogeneizantes, normativos”, promovendo a invisibilidade de sujeitos. (Süsseskind, 2014, p.1522).

Também na esteira da discussão sobre uma base curricular comum, e já voltada para a educação escolar indígena, Andréia Militão (2022) observa que “uma análise preliminar da BNCC indica que os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática” e o não envolvimento dos diversos povos indígenas no processo de elaboração do documento reforça “a perspectiva impositiva da cultura escolar hegemônica” (Militão, 2022, p.2) – uma concepção de escola de “caráter ocidental e assimilacionista, atrelada à valorização de padrões da cultura dominante”. (Militão, 2022, p.3).

A autora apresenta um levantamento de diversas habilidades que mencionam os povos indígenas, presentes em diferentes componentes curriculares da BNCC, e ao analisá-las destaca que:

[...] a BNCC aborda os povos indígenas como objeto de estudo a ser apropriado pelos estudantes de diferentes etapas e no contexto de



diferentes disciplinas, mas não coloca em evidência o aluno indígena, tampouco refere-se ao professor indígena e à inexistência de materiais didáticos-pedagógicos específicos. (Militão, 2022, p.15).

As conclusões da autora apontam para um “retrocesso” produzido pela BNCC em relação aos direitos dos povos indígenas, estabelecidos por uma série de dispositivos legais desde a Constituição Federal de 1988:

Coloca-se em risco uma construção histórica de afirmação dos povos indígenas como sujeitos de seus processos educativos, uma vez que, normativamente, ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a elaboração dos currículos específicos. São necessários estudos para analisar as implicações da BNCC para os currículos e práticas nas escolas indígenas, porquanto sua imposição a essas escolas será um grande retrocesso, visto as contradições e oposição aos princípios que orientam o currículo destas escolas após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). (Militão, 2022, p.15)

Conforme aponta Militão (2022), as implicações da BNCC para os currículos e práticas nas escolas indígenas são questões a serem debatidas. Até que ponto secretarias de educação, pautadas pela BNCC, irão considerar as especificidades da educação escolar indígena e o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem? Passemos à análise de recortes do segundo documento oficial de ensino – o documento orientador que apresenta o Novo Ensino Médio Indígena a professores e gestores das escolas indígenas do estado do Amazonas.

O ENSINO MÉDIO NA BNCC E A APRESENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO INDÍGENA”

A Reforma que estabeleceu o “Novo Ensino Médio” teve início com a Medida Provisória 746/2016, emitida no primeiro mês do governo de



Michel Temer. Tal medida foi convertida em lei sancionada em 2017: a Lei 13415/2017. A BNCC, publicada em 2017 ainda sem incluir a etapa do ensino médio, passa a ter uma nova versão em 2018 com a inserção da etapa do Novo Ensino Médio.

No texto da BNCC, as justificativas para o novo ensino médio envolvem desde as incertezas do mercado de trabalho no mundo contemporâneo ao “excesso de componentes curriculares” do modelo anterior: “mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.467). A nova estrutura do Ensino Médio “prevê a oferta de variados itinerários formativos” e “adota a flexibilidade como princípio de organização”, e o texto da BNCC destaca, por isso, o estímulo ao “exercício do protagonismo juvenil”. (Brasil, 2018, p. 468).

Quanto ao documento intitulado *Documento Orientador: Novo Ensino Médio Indígena*, disponibilizado no site da secretaria de educação do estado de Amazonas¹¹ a partir de 2023, ele apresenta o Novo Ensino Médio Indígena, com uma nova matriz curricular, e algumas justificativas sobre a necessidade dessa reforma, estabelecida para acontecer a partir do ano letivo de 2023 nas escolas indígenas e salas anexas no estado do Amazonas, e baseada na Reforma do Ensino Médio presente na BNCC.

Destacamos do texto do *Documento orientador* três sequências discursivas para análise. A primeira está logo na carta aos leitores - nomeados como coordenadores, diretores, professores, estudantes, pais e responsáveis:

(SD4) Sabemos que a implementação do Novo Ensino Médio Indígena exigirá dos diretores, professores, estudantes, pais e responsáveis,

¹¹ Disponíveis em <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-indigena>
Acesso em: 30 set.2024

mudanças significativas na gestão e nas práticas de ensino, pois, tudo o que é inovador exige novas leituras e dedicação para apropriação das mudanças. (Amazonas, 2023, p.5)

Interessante observar na SD4 a apresentação da mudança: aqui ainda não há uma justificativa para a implementação do Novo Ensino Médio Indígena, mas já há a presença da palavra “inovador”: ele já é significado como uma proposta inovadora. Vale destacar que não há menção, nessa apresentação, à participação da comunidade indígena na discussão da proposta do novo ensino médio indígena. A menção aos que serão impactados com as mudanças indica o que será “exigido” deles: diretores, professores, estudantes, pais e responsáveis devem responder com “novas leituras” e “dedicação” para que as mudanças sejam apropriadas. Ainda que no processo a comunidade possa ter sido consultada, consideramos que não mencionar essa participação já significa um não reconhecimento de um direito previsto no artigo 79, já citado, da LDB/96, que no § 1º determina: “os programas serão planejados *com audiência das comunidades indígenas*”. (Brasil, 1996, n.p., grifo nosso).

A (SD5), já na página 13, traz uma justificativa para a mudança e a proposta do Novo Ensino Médio Indígena:

(SD5) O Ensino Médio Indígena, da forma como estava estruturada, em disciplinas obrigatórias e conteudistas, onde se abordavam assuntos desconectados entre si, que não correspondem às necessidades dos jovens de hoje, não garantia as melhorias dos resultados da aprendizagem e o engajamento dos estudantes indígenas, com conseqüências na taxa de rendimento escolar. (Amazonas, 2023, p.13).

Observamos, em relação à SD5, que nas críticas produzidas ao ensino médio indígena vigente antes das mudanças (“disciplinas obrigatórias e



conteudistas”), ressoam as críticas feitas na BNCC ao modelo anterior do ensino médio geral, fora de alguma modalidade específica. Ou seja, enquanto a BNCC afirma que havia um “excesso de componentes curriculares” e que por isso seria “imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 467), o Documento Orientador do Novo Ensino Médio Indígena retoma essas mesmas críticas e as faz para uma outra modalidade de ensino: a educação indígena. Consideramos que ao retomar observações feitas pela BNCC a um ensino médio geral, fora de qualquer modalidade específica, e trazê-las como justificativa para mudar o ensino médio indígena, o Documento Orientador acaba por significar a educação escolar indígena sem suas especificidades, sem sua diferenciação, seus processos próprios de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais de ensino, em sua textualidade, produzem modos de significação da educação escolar indígena que chamam a nossa atenção: enquanto na BNCC ela aparece englobada dentro de um modelo de competências gerais, sem haver um espaço que discuta suas especificidades, no Documento Orientador do Novo Ensino Médio Indígena temos o discurso da BNCC ressoando, promovendo ainda mais uma indiferenciação, a despeito de tantos outros documentos e leis que apontam para os direitos dos povos indígenas a seus processos próprios de aprendizagem.

Felizmente, os movimentos indígenas seguem no caminho da resistência, e os inúmeros debates promovidos em fóruns como os que citamos como exemplos ao longo do presente texto (FNEEI, FEPISP), entre muitos outros, têm um papel fundamental para a ressignificação da educação escolar indígena



tal como os diversos povos indígenas que vivem no país compreendem que ela deva ser pensada e praticada.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de educação do estado do Amazonas. **Novo Ensino Médio Indígena**. Documento orientador. 2023.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços e desafios. Mesa redonda com Gersem Baniwa, Maria Helena Fialho e Helmar Spamer. *In: WEBNÁRIO sobre educação escolar indígena da GEIQC/SEDU*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/nTqGiXXkc-o?feature=share>. Acesso em 23 jun. 2023.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, mai.- ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em 2 jul.2023

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf
Acesso em 28 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.



BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
Acesso em 30 jun.2023

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018.

DIAS, J.P.; NOGUEIRA, L. ; FONSECA, R. O empreendedorismo na textualidade da BNCC. *In*: RODRIGUES, A.; DEUSDARÁ, B.; DIAS, J.P. (org.) **Discursos em análise do/no presente**. Curitiba: CRV, 2023.

FÓRUM de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo - FAPISP. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo**. Carta de apresentação da proposta formulada pelo Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo. 2022. Disponível em: <https://nhande.yvyrupa.org.br/wp-content/uploads/2022/06/ANEXO-2-Carta-de-apresentacao-Diretrizes-Curriculares-para-a-Educacao-Escolar-Indigena-no-Estado-de-SP.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

FÓRUM Nacional de Educação Escolar Indígena. **Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena**. Relatório do Encontro. Brasília, 2024. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2025/02/REVISTA-FNEEI-2.pdf>. Acesso em: 10 mar 2025.

HIDALGO, L.S.; VINHAS, L.I. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.24, n.3, jul.-set.2021.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do Discurso à heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo de Leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (org.) **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001, pp. 27-42

KAMBEBA, M. W. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.



MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047> Acesso em: 10 set. 2024.

NOGUEIRA, L. ; DIAS, J.P. Base Nacional Curricular Comum (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v.31, n.2, dez. 2018.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E.P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E.P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.1-20.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007 [1999]

ORLANDI, E.P. Ler, escrever, pensar, ser: um percurso feito de linguagem. In: LIMA, J.L.; SARIAN, M.C.; SILVA, N.M.; SILVA, V.R.M. (org.) **Teorias, práticas e políticas de ensino**: com a palavra o PROFLETRAS Cáceres. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2021.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. Edição comemorativa 40 anos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2023. [1983]

PÊCHEUX, M. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. [1983]

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. [1975]



PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Bethania Mariani *et al.* 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. [1969]

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, Pernambuco, v.31, n.2, dez. 2018.

RODRIGUES, A. Ensino de língua no Brasil e na França: uma análise de documentos oficiais da Educação Básica. In: MARTIN, E.; JOBIM, J.L.; BOGANIKA, L.; FERREIRA, M.C.C.; GARCIA, M.; ARAÚJO, N. (org.) **Perspectivas interculturais: discurso, linguagem, poder**. Niterói: EdUFF; Rio de Janeiro: Makunaima, 2024. p.72-92.

SOARES, V. dos R.; DANTAS, C.V. Informação e conhecimento na BNCC-Ensino Médio. Uma leitura do apagamento do político na ciência e na escola. **Formação em Movimento**, v.5, n.11, p.1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5170>

SÜSSEKIND, M.L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2024.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9545> Acesso em: 10 dez. 2024

Data de recebimento: 01/04/2025

Data de aprovação: 28/04/2025

