



## A BNCC E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O CASO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL MUNICIPAL DE ITAMARAJU (BAHIA)

Eliete da Silva Pereira<sup>1</sup>  
*Universidade de São Paulo*

### RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre os níveis de adesão aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das diretrizes da modalidade Educação Escolar Indígena no currículo municipal. Por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com base na análise documental e no estudo de caso do documento curricular do município de Itamaraju (Bahia), do Ensino Fundamental, identificaram-se alguns níveis de consonância aos parâmetros da BNCC e aos marcos legais e pedagógicos da educação escolar indígena, sobretudo, a respeito da inclusão do componente curricular Língua Materna (Patxohã) do povo Pataxó do sul da Bahia.

**Palavras-chave:** BNCC; Educação Escolar Indígena; Políticas Educacionais; Língua Materna; Povo Pataxó.

## THE BNCC AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: THE CASE OF THE MUNICIPAL CURRICULAR REFERENCE DOCUMENT OF ITAMARAJU (BAHIA)

### ABSTRACT

This article presents a study on the levels of adherence to the Nacional Curricular Common Base (BNCC) assumptions and the guidelines for the Indigenous School Education modality in the municipal curriculum. Through qualitative research carried out based on documentary analysis and the case study of the curriculum document of the municipality of Itamaraju (Bahia), for Elementary Education, some levels of consonance with the BNCC parameters and the legal and pedagogical frameworks of the indigenous school education, above all, regarding the inclusion of the curricular component Mother Tongue (Patxohã) of the Pataxó people of southern Bahia.

**Keywords:** BNCC; Indigenous School Education; Educational Policies; Mother tongue; Pataxó people.

## LA BNCC Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: EL CASO DEL DOCUMENTO DE REFERENCIA CURRICULAR MUNICIPAL DE ITAMARAJU (BAHÍA)

### RESUMEN

Este artículo presenta un estudio sobre los niveles de adhesión a los supuestos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y los lineamientos de la modalidad de Educación Escolar Indígena en el currículo municipal. A través de una investigación cualitativa realizada a partir del análisis documental y el estudio de

---

<sup>1</sup>Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoranda do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), com bolsa de Pós-doutorado Sênior do CNPq. Pesquisadora do Centro Internacional de Pesquisa ATOPOS (USP). Endereço para correspondência: Praça Amadeu Amaral n. 116, Bairro: Bela Vista, São Paulo, SP, CEP: 01327-010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-9608>. E-mail: [elisilva70@gmail.com](mailto:elisilva70@gmail.com).

caso del documento curricular del municipio de Itamaraju (Bahía), para la Educación Primaria, se identificaron algunos niveles de consonancia con los parámetros del BNCC y los marcos legales y pedagógicos de la educación escolar indígena. sobre todo, en lo que respecta a la inclusión del componente curricular Lengua Materna (Patxohã) del pueblo Pataxó del sur de Bahía.

**Palabras clave:** BNCC; Educación Escolar Indígena; Políticas Educativas; Lengua materna; Pueblo Pataxó.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo no qual se procurou interrogar-se “de que forma os currículos municipais atendem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios da Educação Escolar Indígena?” Esta pergunta é fundamental para aprofundarmos, de fato, nas investigações sobre os efeitos produzidos pela BNCC nos currículos. Para respondê-la de forma circunstanciada, este artigo apresenta a análise do documento referencial curricular de Itamaraju (Bahia), do Ensino Fundamental, por meio da investigação dos níveis de sua consonância aos parâmetros da BNCC e aos marcos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena. A escolha desta experiência ocorreu após a realização do mapeamento de currículos municipais com escolas indígenas na região do Nordeste<sup>2</sup>.

O artigo está dividido em quatro partes. A primeira parte contém os marcos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena do país. Na segunda, pontua-se a modalidade na Base Nacional Comum Curricular. Na terceira, contextualizam-se os povos indígenas do Nordeste e a educação escolar indígena na região. Na quarta e última, tem-se a análise dos dados, do documento referencial curricular de Itamaraju (BA), segundo os parâmetros da BNCC, e os marcos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena.

## MARCOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A legislação nacional em vigor referente à Educação Escolar Indígena no Brasil assegura aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária e de qualidade. O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de

---

<sup>2</sup> A pesquisa de cunho qualitativo da qual resultou este artigo valeu-se da revisão dos marcos legais e pedagógicos da educação escolar indígena, do levantamento dos dados da escola indígena de Itamaraju no Censo Escolar 2021 no site do Inep (<https://inepdata.inep.gov.br/>) e do acesso ao currículo municipal por meio de contato via e-mail com a Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju.

1988 e pelos documentos internacionais: Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), e Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um importante marco na relação entre Estado e os povos indígenas, ao reconhecer o direito originário dos indígenas, na ocupação territorial, de serem indígenas, de manterem suas manifestações culturais, e de fazerem uso de suas línguas maternas e seus sistemas de aprendizagem. No Artigo 210, foi assegurada às comunidades indígenas a “utilização de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Este artigo garante ainda a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A partir das suas prerrogativas, rompia-se, assim, com um modelo integracionista<sup>3</sup> de educação indígena e surgia uma série de dispositivos legais voltados para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

Por meio do Decreto Presidencial nº 26/91, foi feita a transferência da gestão dos processos de educação escolar em comunidades indígenas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), que criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena, para acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena do país.

Posteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou LDB, Lei nº 9.394/96, no Art. 78, instituiu-se como dever do Estado a oferta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, sendo previsto que o Sistema de Ensino da União, “com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996),

---

<sup>3</sup> O modelo integracionista tem origem nas missões jesuíticas do século XVI até na parceria entre a Fundação Nacional do Índio com a *Summer Institute of Linguistics* no século XX, modelo este voltado à conversão dos povos indígenas ao cristianismo e à anulação das suas culturas e práticas rituais (LEIVAS e tal, 2014). Intuíto também estatal em “integrar” os povos indígenas à comunidade nacional, vide o Estatuto do Índio (1973), cujo Art. 50 dispõe que o objetivo da educação escolar indígena é a integração na “comunidade nacional”.

objetivando proporcionar às suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, e garantir-lhes o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Para isso, no Artigo 79, a LDB dá o direito à comunidade indígena de participar, efetivamente, da elaboração e da discussão de programas educacionais e produção de materiais escolares específicos. Nesse sentido, a educação escolar indígena deve ter tratamento diferenciado, tendo a comunidade a liberdade de participar e produzir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as suas necessidades.

Como prática destes direitos, no Artigo 23, a LDB garante que a comunidade decidirá a organização escolar: série anuais, períodos semestrais, grupos não seriados ou por critério de idade, ou como for melhor para a comunidade. O Artigo 26 tem a importância de se considerar as características regionais e locais das comunidades e sociedades indígenas:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No Artigo 26, será dado como obrigatório o estudo da história afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, posteriormente a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, contemplará a obrigação do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio no país, com conteúdos programáticos específicos.

No Artigo 32 da LDB, sobre o Ensino Fundamental, é assegurado aos povos indígenas o exercício da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem (continuidade das práticas culturais), ao lado do ensino da língua portuguesa.

Após uma série de debates entre professores indígenas e não indígenas, em 1998, foi elaborado, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das

demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade.

Em 1999, as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena, aprovadas pelo Parecer nº 14/99 (14/09) da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, fundamentavam a educação indígena, determinando a estrutura e o funcionamento da escola indígena. E foram elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Indígena, criado pelo MEC e composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores. A seguir, a Resolução nº 3/99, preparada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação e publicada em 17 de setembro de 1999, fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, criando a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios” (BRASIL, 1999), garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular.

*Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (GRUPIONI, 2001, p. 136. Itálicos nosso).*

O direito à Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele, é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Reconhecendo, assim, a organização escolar indígena associada às suas territorialidades e identidades, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. Logo, é proposto um modelo diferenciado de gestão, que visa fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados e municípios) na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino.

Gersem José dos Santos Luciano (2017, p. 302) destaca que os Territórios Etnoeducacionais “dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento.” Esta associação das questões territoriais à educação indígena é histórica e inédita na educação escolar indígena no país.

Portanto, os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias, caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. O decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e diretrizes curriculares específicas para as escolas indígenas, que, desse modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu Artigo 3. Posteriormente, a Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, irá instituir com mais detalhes o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

Finalmente, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, considerando uma série de documentos normativos nacionais e internacionais e as

deliberações da I Conferência Nacional de Educação Indígena (2009). Entre os objetivos, destaca-se a orientação para os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino, obedecendo aos princípios da igualdade social e às especificidades indígenas, bilinguismo, multilinguismo, interculturalidade, organização comunitária e territorialidade. Além de dar embasamento jurídico para a organização da educação escolar indígena, seu projeto político-pedagógico, currículos, avaliação, professores indígenas e competências legais do exercício do regime de colaboração dos entes federados.

Estes arcabouços jurídicos avançaram, em muito, a Educação Escolar Indígena no país, embora existam muitos desafios para implementá-la, conforme Knapp e Martins (2017)<sup>4</sup> e Gersem Luciano (Baniwa) (2017), a serem mencionados mais adiante.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que visa orientar a Educação Básica brasileira que começou a ser elaborado em 2015 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), instituída sua implantação por meio da Resolução CNE/CP nº 02, 22/12/2017. Seus fundamentos pedagógicos abrangem o foco no desenvolvimento de competências gerais para assegurar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, a BNCC orienta as escolas a ensinarem aos alunos a trabalharem a capacidade de solucionar problemas e desafios por meio do desenvolvimento das competências gerais.

Na BNCC (2017, p. 8), a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ao definir estas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2017, p. 8).

---

<sup>4</sup> As críticas de Knapp e Martins (2017) são muito precisas sobre a não efetivação dos Territórios Etnoeducacionais, a ausência de diretrizes específicas para os níveis de ensino etc.



As dez competências gerais<sup>5</sup> são entendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos/saberes); habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais / capacidade de aplicar saberes) e atitudes e valores (força interna dos alunos, valores universais: direitos humanos, ética, justiça) para resolver demandas complexas da vida, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC orienta a elaboração do currículo, o que deve ser considerado no processo de criação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Cabem às escolas criarem os seus próprios currículos de acordo com os seus contextos, decidirem as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, desenvolverem a formação continuada dos professores e adequarem os materiais didáticos.

Na BNCC, se enfatiza a importância da educação integral, no sentido de uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades dos alunos. No Ensino Fundamental anos iniciais (1º a 5º ano) e anos finais (6º a 9º ano), a BNCC abrange cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. É responsabilidade dos entes federados a implementação da BNCC e o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação.

No entanto, críticos como Gonçalves *et al.* (2020) advertem que a prescrição de competências, habilidades e conteúdos presentes na BNCC a serem desenvolvidos pelos estudantes torna a finalidade principal da Educação Básica o alcance do ensino de conteúdos comuns, falseando a autonomia das escolas e dos professores, em favor das secretarias de educação. Além disso, Silva e Sena (2022) consideram a BNCC como o mais expressivo instrumento do capital, sobretudo, de controle ideológico da juventude da classe trabalhadora.

Sobre a Educação Escolar Indígena, a BNCC reconhece as competências específicas para a educação indígena, de acordo com os marcos jurídicos da Educação Escolar

---

<sup>5</sup> As dez competências gerais abrangem: "1. Conhecimento que ajuda o aluno compreender e fazer intervenções na realidade; 2. Pensamento científico, crítico e criativo que serve para problematizar e criar soluções; 3. Repertório cultural que promova a participação em criações artístico-culturais; 4. Comunicação que busque auxiliar o aluno a se expressar e a compartilhar informações; 5. Cultura digital para que haja a utilização de tecnologias digitais de informação; 6. Autogestão que desenvolva a capacidade de fazer escolhas; 7. Argumentação de maneira que a opinião emitida tenha embasamento em fatos; 8. Autoconhecimento e autocuidado que promovam em bom cuidado da própria saúde física e mental; 9. Empatia e cooperação para que o respeito com outro seja praticado e 10. Autonomia, de forma que as decisões tomadas tenham princípios éticos e sustentáveis" (BNCC, 2017, p. 9-10).



Indígena. Assegura competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena a serem desenvolvidas mediante as suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Menciona também a perspectiva intercultural, considerando seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e seus princípios pedagógicos próprios – em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com os documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas e suas referências específicas. Indica a construção de currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, e seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem dos conteúdos universais, dos conhecimentos indígenas e do ensino da língua indígena como primeira língua (BNCC, 2017).

Ainda assim, é notória a generalidade do tratamento da Educação Escolar Indígena no documento. Andréia Nunes Militão (2022) enumera contrapontos da BNCC para a Educação Indígena, alguns deles equivocados pela limitação da análise da autora, ao deter-se somente no texto da BNCC, ignorando o contexto dos embates políticos enfrentados pelos gestores indígenas que participaram da discussão num contexto político delicado do país.

Contraditoriamente, a crítica de Militão (2022) desconsidera a visão indígena sobre a BNCC, fundamentando-se em autores não indígenas (Aguilar e Dourado, 2018) que “afirmam que a BNCC se encontra em franca oposição aos princípios da Educação Escolar Indígena” (MILITÃO, 2022, p. 9), pelo suposto viés assistencialista da base por indicar outros sujeitos para construir os currículos, e não os povos indígenas (Idem). Tais considerações, em situações específicas, não se sustentam quando estados como o Maranhão e o Amazonas possuem currículos específicos para escolas indígenas, debatidos e construídos pelos professores indígenas e por suas organizações. O caso a ser analisado de Itamaraju (BA) é outro exemplo com especificidades de um documento referencial municipal não exclusivo para a escola indígena, mas que contempla os aspectos linguísticos, territoriais e históricos do povo Pataxó, etnia presente no município.

Segundo Gersem Luciano<sup>6</sup> (2022, 2017), a educação escolar indígena é um direito e um desejo dos povos indígenas. É um desejo recente, porque muitos povos tinham ressalvas e desconfianças em torno do equipamento estatal se tornar uma forma de dominação. Desde a Constituinte de 1986, que viria a se conformar na Constituição de 1988, o movimento indígena, junto dos indigenistas e aliados não indígenas, se mobilizou por uma educação indígena diferenciada.

Os marcos jurídicos e as mudanças políticas, pedagógicas e administrativas foram decisivos para a inclusão da escola indígena no Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino não mais isolada como foi na época da FUNAI, integrando uma política pública nacional por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país.

Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor indígena, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio (Luciano, 2017, p. 303).

São marcos da participação indígena em uma política de educação para este segmento, a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I Coneei/2009) e a participação indígena na Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). A criação de conselhos estaduais de educação escolar indígena, como instâncias consultivas ou mesmo normativas, se tornou indicativo da descentralização das políticas. Além disso, as escolas indígenas passaram a produzir e utilizar material didático bilíngue, desenvolvendo ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis (Luciano, 2017).

Outros eventos marcam a mobilização indígena em torno da educação escolar indígena (Menezes, 2020, p. 80):

---

<sup>6</sup> Gersem José dos Santos Luciano é indígena da etnia Baniwa, graduado em Filosofia, mestre e doutor em Antropologia Social. Atualmente é professor associado no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Além de professor, é gestor e pesquisador em educação escolar indígena. Foi conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016/2020) e secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-1999). Gersem Luciano participou ativamente das discussões durante a elaboração da BNCC como conselheiro do CNE, ao contrário da tese de Militão (2022), que aponta a ausência de indígenas no processo de elaboração da base. O autor assina em alguns textos ora com o sobrenome "Luciano", ora "Baniwa" (nome do seu povo).

- 2010, é institucionalizada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), por meio da portaria Mec Nº 734, de 07 de junho de 2010.
- 2015, acontece a I Conferência Nacional de Política Indigenista, na qual representantes dos povos indígenas, indigenistas e representantes do governo apresentam propostas para a Educação Escolar Indígena.
- 2015, professores indígenas criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).
- 2018 é realizada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), tendo como tema “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas.

Ainda que a mobilização indígena em torno da educação escolar indígena aponte para um reconhecimento da importante necessidade da modalidade para os próprios povos indígenas, para Gersem Luciano (2017), há limites e muitos desafios a serem superados. O antropólogo e educador Baniwa aponta os seguintes aspectos:

- a) da prática pedagógica: o exercício “equilibrado” da interculturalidade, onde a escola indígena possa, de fato, se tornar instrumento de empoderamento para autonomia, e não uma armadilha para a domesticação dos conhecimentos tradicionais (Luciano, 2017; Gallois, 2014).
- b) da estrutura: escolas inadequadas, dificuldade de transporte escolar, distribuição de material e alimentação escolar.
- c) dos limites dos sistemas de ensino e fragilidade do regime de colaboração que possam viabilizar estruturas mais adequadas e equipes qualificadas para atender às demandas das escolas indígenas (formação de professores etc.).
- d) dos desafios internos: a capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, a fim de transformar e/ou criar experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem em suas escolas, na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias, que possam superar o monopólio da cultura “escritocêntrica”, abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da corporalidade, da imagem, da observação e da repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo (Candau, 2006; Luciano, 2017.)

Quanto à BNCC e a educação escolar indígena na perspectiva dos próprios gestores, educadores e professores indígenas, Gersem Luciano (2022)<sup>7</sup> comenta, a partir da sua perspectiva como gestor e participante do debate de construção da base:

Essa BNCC para a educação escolar indígena não é a melhor, mas é a possível. Conseguiu-se manter as legislações anteriores e reafirmar a especificidade da educação escolar indígena pautada nos princípios de uma escola específica e diferenciada, da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, organização comunitária. Cabe agora os indígenas e a comunidade cobrarem junto aos municípios e estados a inclusão, de fato, desses princípios em seus currículos e projetos políticos pedagógicos.

## O CONTEXTO REGIONAL E ESTADUAL: POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Atualmente, segundo o último Censo de 2022 do IBGE, o número de indígenas no Brasil é de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Sendo que 31,22% estão no Nordeste (equivalente a 528.800 pessoas). No entanto, o Amazonas tem a maior concentração desta população. Registram-se 56 etnias/ou povos existentes em todos os estados<sup>8</sup>, distribuídas em 68 terras indígenas homologadas e/ou em processo de identificação (Isa, 2023; FUNAI, s/d).

Do ponto de vista linguístico, dos povos indígenas de primeiro contato com a colonização, apenas os Fulni-ô, de Pernambuco, conseguiram manter a língua original *latê*, falada principalmente entre os mais velhos. No Maranhão, os Guajajara falam a língua materna como primeira língua e o português como língua franca, assim como os Awa-Guajá, que falam fluentemente a língua Guajá e os jovens homens falam o português (ISA, 2017). Os Pataxó do sul da Bahia vêm fazendo uma operação de “retomada” da sua língua *Patxohã* por meio do trabalho de pesquisa de seus professores indígenas com base em pesquisas de documentos históricos, registro de vocábulos falados por alguns dos mais velhos e a troca intercultural com os maxacali, de quem a língua pataxó descende.

---

<sup>7</sup> Fala registrada no webinar do evento “Seminários de Estudos”, cujo tema foi “O parecer do CNE sobre a Educação Escolar Indígena na BNCC e aplicabilidade nas escolas indígenas”, iniciativa do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA). Link de acesso ao evento: <https://www.youtube.com/watch?v=556hflH4-eg&t=5842s>.

<sup>8</sup> Esta lista é aproximada e resulta do cruzamento de dados do ISA (2023) e da Funai. O estado Piauí tem presença indígena e, em agosto de 2020 (Lei estadual nº 7.389/2000), a comunidade Serra Grande, dos índios Kariri, em Queimada Nova, se tornou a primeira terra indígena demarcada no estado.

Segundo Grünewald (2009, p. 07):

Uma das formas mais notórias de dominação desses povos indígenas [do Nordeste] se processou por meio de projetos de educação, que, disciplinadores, salvacionistas e assimiladores, tiveram início nos aldeamentos administrados por missões religiosas.

A ruptura, de fato, como já citado, passou pelos marcos jurídicos desde o reconhecimento da pluralidade étnica brasileira presente na Constituição Federal de 1998 às Diretrizes da Educação Escolar Indígena, fundamento nos princípios básicos da educação escolar indígena, incluindo a escola específica e diferenciada, o bilinguismo e/ou multilinguismo, a interculturalidade, a organização comunitária e a inclusão dos próprios modos de transmissão dos saberes, que passa, sobretudo, pela oralidade.

Dada a violência do processo colonial e um longo processo de silenciamento e invisibilidade, o movimento de “retomada” territorial, feito por diversos povos indígenas na região Nordeste, e de afirmação das suas especificidades étnicas e seus vínculos ancestrais a partir dos anos de 1980 torna hoje a educação escolar indígena um instrumento estratégico fundamental para o fortalecimento de suas identidades étnicas.

No Censo Escolar 2021, do total de 187.713 matrículas de Ensino Fundamental em escolas indígenas, 39.816 estão localizadas<sup>9</sup> na região Nordeste, sendo 2.136 em escolas que não estão em área de localização diferenciada, e 37.449 são matrículas em escolas indígenas situadas em terras indígenas.

A relevância das escolas indígenas se expressa também numericamente. A região Nordeste encontra-se em 2º lugar, com 634, após a região Norte (2.090), em número de escolas indígenas no país.

Assim como todos os povos indígenas habitantes do Nordeste, as etnias indígenas situadas na Bahia passaram por:

[...] um período de invisibilidade histórica, política e cultural, marcadamente durante o século XX, sob o estigma da denominação de “caboclos”, ou seja, categoria de designação mestiça, deslegitimadora de qualquer pretensão de reivindicar uma especificidade étnica e cultural (Bahia, 2022, p.33).

---

<sup>9</sup> O total compreende escolas indígenas em localização diferenciada (terras indígenas e área remanescente de quilombos), localização não diferenciada e assentamentos (Maranhão).

Atualmente os povos indígenas no estado são cerca de 60.120 indivíduos – 16.817 habitam em terras indígenas, e 43.303 fora de T.I. (IBGE, 2010) – pertencentes a 16 grupos étnicos: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri (BAHIA, 2022).

Segundo o Censo Escolar 2021, na Bahia, estão matriculados, no Ensino Fundamental, 1.946.857 estudantes em 12.973 escolas, com 99.911 docentes. Sobre a educação indígena, o Censo Escolar 2021 registra 6.150 matrículas no Ensino Fundamental, distribuídas em 54 escolas indígenas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Censo Escolar 2021; LEITE, 2021). É importante considerar que uma única escola pode ofertar todas as modalidades.

Segundo o Referencial Curricular da Bahia (2020, p. 18), o documento é resultado de um trabalho de regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME):

[...] foi realizada uma grande mobilização nos 27 Territórios de Identidade, com as comunidades educativas, para subsidiar a elaboração da primeira versão do DCRB, envolvendo e orientando as equipes técnicas no processo de estudo e discussão do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desse modo, somaram-se mais de 24 mil contribuições durante a realização da Escuta Inspiracional, tornando legítimo o processo de construção e a materialidade do referido documento no Estado da Bahia. Foi realizada uma consulta pública, sob orientações da equipe de trabalho formada por: duas coordenadoras estaduais, uma representante da SEC, uma representante da UNDIME-BA, uma coordenadora da etapa da Educação Infantil e duas coordenadoras da etapa do Ensino Fundamental, três redatores da Educação Infantil, 19 redatores do Ensino Fundamental, além de profissionais colaboradores com representação de todos os Territórios de Identidade.

O Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Fundamental dá ênfase no território “como produção do cotidiano, de identidades e de perspectivas emancipatórias, se entendermos o território como o lugar de realização das manifestações da existência da humanidade” (Bahia, 2020, p. 22). Ou seja, uma produção de territorialidade e de “múltiplas formas de interpretar a realidade, sejam por meio dos matizes da cultura, sejam pela ótica da historicidade ancestral” (Bahia, 2020, p. 22), integradas aos conhecimentos científicos.



A partir disso, elegeu-se 27 Territórios de Identidade (TI) do estado da Bahia, cujo objetivo parte:

[...] de um olhar de curiosidade e de investigação sobre os múltiplos aspectos, contemplando dimensões culturais, geoambientais, político-institucionais, econômicas e, também, a questão tecnológica e suas implicações multifacetadas e complexas; o impacto que as mesmas promovem nas vidas e realidades locais, definindo territórios a partir de articulações de pontos e formação de redes. (Bahia, 2020, p. 22).

Além disso, este documento fundamenta-se em contundente crítica às heranças patriarcais, escravistas, racistas e misóginas, compreende-o a partir da escola como um instrumento de formação de cidadãos críticos e criativos.

A modalidade da educação escolar indígena é contemplada e amparada em seus marcos jurídicos nacionais (Resolução nº 3/1999 CNE/CEB, Resolução nº 13/2012 CNE/CEB, Lei Nacional nº 11.645/2008) e estadual, com base na Portaria SEC nº 3.918/2012, que dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena integrantes da rede pública estadual. Atenta-se para a temática da história e da cultura indígena e a sua inclusão nos temas integradores, em especial, da educação para a diversidade (Bahia, 2020, p. 64 a 78). No entanto, os povos indígenas são referenciados de forma genérica no documento, sem especificação das etnias distribuídas no território.

## **ANÁLISE DO DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU**

Com população estimada de 59.603 pessoas (IBGE, 2022), distribuída em 2 360,584 km<sup>2</sup>, o município de Itamaraju possui densidade demográfica de 25,25 hab/ km<sup>2</sup>. Com renda per capita de R\$14.814,35 (IBGE, 2020), em 2019, o salário médio mensal era de 1,6 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas com trabalho formal (carteira assinada) em relação à população total era de 12,6% (IBGE, 2020). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2010) é de 0,627 (médio), e 55,3% do município possuem esgotamento sanitário adequado (IBGE, 2010). Ademais, registram-se 15,23 óbitos por mil nascidos vivos e dez estabelecimentos de Saúde. Quanto aos dados de Educação, a tabela a seguir resume os principais índices.

**Tabela 1 – Dados de Educação do município de Itamaraju (BA)**

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	95,7 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	9.048 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	2.349 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	566 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	112 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	55 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	5 escolas

**Fonte:** IBGE Cidades; Censo Escolar 2021.

Das 55 escolas de Ensino Fundamental no município, somente uma é indígena: a Escola Municipal Indígena Pataxó Trevo do Parque Nacional do Monte Pascoal de Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano, com 40 matrículas (Censo Escolar 2021), situada na Aldeia do Trevo do Parque Nacional do Monte Pascoal. No município, registra-se somente a etnia Pataxó presente nas aldeias Pé do Monte, Trevo do Parque, Guaxuma, Corumbauzinho e Aldeia Nova, sem registro do quantitativo atual desta população<sup>10</sup>.

O alinhamento do currículo de EI e EF à BNCC ocorreu no dia 12 de janeiro de 2020 (Movimento pela Base, 2022). O Documento Curricular Referencial Municipal de Itamaraju (DCRMI) para Educação Infantil e Ensino Fundamental é de 2020, com 678 páginas, aprovado por meio da Resolução nº 02/2020 CMEI/Itamaraju, no dia 10/12/2020.

<sup>10</sup> "Os dados do SIASI registram, para 2010, 11.436 habitantes (sendo 5.839 homens e 5.597 mulheres), distribuídos pelas aldeias Barra Velha, Aldeia Velha, Boca da Mata, Meio da Mata, Imbiriba, localizadas em Porto Seguro; Pé do Monte, Trevo do Parque, Guaxuma, Corumbauzinho e Aldeia Nova, estabelecidas em Itamaraju; Coroa Vermelha e Mata Medonha, em Santa Cruz de Cabrália e, por fim, Águas Belas, Craveiro, Tauá, Tibá, Córrego do Ouro, Cahy e Alegria Nova no Prado, totalizando 19 aldeias (ISA, 2022).

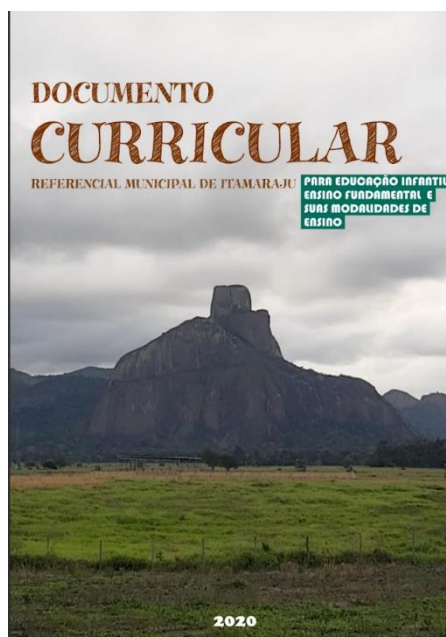
**Figura 1** - Capa do Documento Curricular Referencial Municipal de Itamaraju

Foto do Monte Pascoal, Parque Nacional, em Território Pataxó. ITAMARAJU.

**Fonte:** *Itamaraju (BA)* (2020).

O Currículo do Ensino Fundamental do município de Itamaraju (BA) foi adaptado do estadual, elaborado de forma autônoma, em relação ao currículo do estado da Bahia (DCRB), assim mencionado por Marise de Souza Rodrigues Lobeu<sup>11</sup>, coordenadora técnica pedagógica – Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação.

O documento curricular municipal se pautou por uma educação inclusiva, sobretudo ao apresentar um componente específico Língua Materna, com objetivo de fortalecer a língua *Patxôhã* (tronco linguístico Macro-jê) do povo Pataxó. Vale lembrar que esta língua

está sendo reconstruída e restituída às aldeias pataxó, principalmente por intermédio da escola. A educação escolar vem sendo o principal canal de comunicação entre as comunidades pataxó e a língua indígena que por muito tempo esteve adormecida (Itamaraju, 2020, p. 44).

O papel dos professores e pesquisadores indígenas Pataxó do sul da Bahia na retomada da língua foi crucial para a realização autônoma de pesquisas documentais e de campo, resgatando registros históricos e memórias dos anciões com o objetivo de

<sup>11</sup> Contato feito por e-mail no dia 11/07/2022.

retomar sua língua originária, dada por extinta em meados do século passado (BOMFIM, 2017).

Nos últimos 20 anos vem crescendo o movimento de reconstituição da língua, iniciado pelas ações de educadores de escolas indígenas, especificamente os professores das aldeias Barra Velha e Coroa Vermelha, que buscaram junto aos Maxakalis o registro de vocábulos do Patxôhã e por meio da coleta de palavras e expressões utilizadas pelos anciãos de várias comunidades Pataxó e em documentos e estudos de pesquisadores. Atualmente os professores já conseguiram um registro de quase 3.000 vocábulos, com a ajuda de pesquisadores elaboraram uma gramática escrita da língua, além de materiais didáticos visando instrumentalizar os professores das aldeias que não participaram do processo de elaboração desses materiais. A inclusão do Patxôhã no currículo escolar é uma maneira de concretizar o respeito à diversidade linguística e cultural que os povos indígenas representam e de valorizar as práticas culturais vivenciadas na aldeia e na escola. Essa iniciativa agregou valor à língua indígena, pois ela passou a ter uma função na comunidade. Incluí-la no currículo é atribuí-lhe um status de língua plena (Itamaraju, 2020, p. 45).

Nesse sentido, a temática indígena e as diretrizes da modalidade, em especial a interculturalidade e o bilinguismo, estão presentes nos componentes curriculares: Língua Materna Patxôhã (1º ao 5º ano) (componente curricular específico para a única escola indígena do município), Língua Portuguesa, Arte, História, Ciências, Geografia, Matemática, Educação Física e Ensino Religioso.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA MATERNA- PATXÔHÃ- 1º ANO	
OBJETO DO CONHECIMENTO/SABERES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Trabalhando a oralidade (saudações, músicas, cores, números, animais e frutas);</li><li>➤ Nome próprio com (significado);</li><li>➤ Ritual sagrado pataxó (awê);</li><li>➤ Lendas, mitos e contos;</li><li>➤ Danças e músicas pataxó.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Praticar em Patxôhã as principais saudações nas situações em que forem necessárias e nos espaços de convívio da aldeia.</li><li>➤ Conhecer e praticar em Patxôhã os nomes de animais e frutas da região, as cores, contagem de números em situações de convívio da aldeia;</li><li>➤ Conhecer os significados do seu próprio nome, escolher um nome próprio na língua indígena;</li><li>➤ Expressar-se em Patxôhã em pequenas situações comunicativas como apresentar-se, apresentar o outro e despedir-se;</li><li>➤ Conhecer e reproduzir através da oralidade as lendas, os mitos e contos contados por anciãos da comunidade e de outras localidades pataxó, valorizando e respeitando a biblioteca viva que são os anciãos guerreiros pataxó;</li><li>➤ Praticar o ritual sagrado do awê, valorizando os caboclos e encantados da natureza presentes no ritual;</li></ul>

Fonte: DCRMI, 2020, p. 48.

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA MATERNA- PATXÔHÃ- 2º ANO**

OBJETO DO CONHECIMENTO/SABERES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ TRABALHANDO A ORALIDADE (SAUDAÇÕES, MÚSICAS, CORES, NÚMEROS, ANIMAIS E FRUTAS);</li> <li>➤ NOME PRÓPRIO COM (SIGNIFICADO);</li> <li>➤ RITUAL SAGRADO PATAXÓ (AWÊ);</li> <li>➤ LENDAS, MITOS E CONTOS;</li> <li>➤ DANÇAS E MÚSICAS PATAXÓ;</li> <li>➤ INTRODUÇÃO DA ESCRITA DE ALGUMAS PALAVRAS EM PATXÔHÃ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Praticar em Patxôhã as principais saudações nas situações em que forem necessárias e nos espaços de convívio da aldeia.</li> <li>➤ Conhecer e praticar em Patxôhã os nomes de animais e frutas da região, as cores, contagem de números em situações de convívio da aldeia;</li> <li>➤ Conhecer os significados do seu próprio nome, escolher um nome próprio na língua indígena;</li> <li>➤ Expressar-se em Patxôhã em pequenas situações comunicativas como apresentar-se, apresentar o outro e despedir-se;</li> <li>➤ Conhecer e reproduzir através da oralidade as lendas, os mitos e contos contados por anciões da comunidade e de outras localidades pataxó, valorizando e respeitando a biblioteca viva que são os anciões guerreiros pataxó;</li> <li>➤ Praticar o ritual sagrado do awê, valorizando os caboclos e encantados da natureza presentes no ritual;</li> <li>➤ Praticar a escrita de algumas palavras em Patxôhã.</li> </ul>

Fonte: Itamaraju (2020, p. 48).

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA MATERNA -PATXÔHÃ- 3º ANO**

OBJETO DO CONHECIMENTO/SABERES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SAUDAÇÕES;</li> <li>➤ RITUAL SAGRADO PATAXÓ (AWÊ);</li> <li>➤ LENDAS, MITOS E CONTOS;</li> <li>➤ PALAVRAS EM PATXÔHÃ;</li> <li>➤ MURAL CULTURAL;</li> <li>➤ SUBSTANTIVO, ADJETIVOS E VERBOS;</li> <li>➤ PRONOMES E ARTIGOS ;</li> <li>➤ CONSTRUINDO AS PRIMEIRAS FRASES;</li> <li>➤ DANÇAS E MÚSICAS PATAXÓ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Praticar em Patxôhã as principais saudações nas situações em que forem necessárias e nos espaços de convívio da aldeia.</li> <li>➤ Saber cantar e dançar o ritual sagrado (Awê), conhecendo as letras das músicas e seus significados;</li> <li>➤ Memorizar a grafia de palavras de uso frequente utilizadas nas principais conversações em Patxôhã;</li> <li>➤ Conhecer e reproduzir através da oralidade as lendas, os mitos e contos contados por anciões da comunidade e de outras localidades pataxó, valorizando e respeitando a biblioteca viva que são os anciões guerreiros pataxó;</li> <li>➤ Experimentar e praticar os cantos e danças do awê nos momentos em que o ritual for solicitado pela comunidade;</li> <li>➤ Ler e escrever frases em Patxôhã;</li> <li>➤ Identificar a pronúncia de frases de acordo com os sinais de pontuação;</li> <li>➤ (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. (BNCC)</li> </ul>

Fonte: Itamaraju (2020, p. 49).

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA MATERNA- PATXÔHÃ- 4º E 5º ANO**

OBJETO DO CONHECIMENTO/SABERES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SAUDAÇÕES;</li> <li>➤ RITUAL SAGRADO PATAXÓ (AWÊ);</li> <li>➤ LENDAS, MITOS E CONTOS ;</li> <li>➤ PALAVRAS EM PATXÔHÃ;</li> <li>➤ ARMADILHAS PATAXÓ; PRODUZINDO PEQUENO TEXTO EM PATXÔHÃ;</li> <li>➤ ORTOGRAFIA;</li> <li>➤ PRONOMES E ARTIGOS;</li> <li>➤ LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM PATXÔHÃ;</li> <li>➤ SUBSTANTIVO E ADJETIVO;</li> <li>➤ PRODUÇÃO E ILUSTRAÇÃO DE TEXTOS;</li> <li>➤ MURAL CULTURAL;</li> <li>➤ DANÇAS E MÚSICAS PATAXÓ.</li> <li>➤ VERBOS(PRESENTE, PASSADO E FUTURO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Confeccionar e ilustrar os adereços usados nos rituais;</li> <li>➤ Conhecer e confeccionar alguns tipos de armas e armadilhas praticando de modo simbólico o seu uso;</li> <li>➤ (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. (BNCC)</li> <li>➤ (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. (BNCC)</li> <li>➤ Identificar e memorizar os sinais gráficos e fonemas que substituem os fonemas da Língua Portuguesa na escrita de palavras em Patxôhá (O som de <b>RR</b> forte é substituído pela letra <b>H</b>, quando for som <b>R</b> fraco (vibrante alveolar) como (ARARA) ele permanece com a letra <b>R</b>, etc.)</li> <li>➤ Conjuguar os verbos em seus tempos: passado, presente e futuro, identificando-os nas leituras de textos em Patxôhá;</li> </ul>

Fonte: Itamaraju (2020, p. 49).

Valem citar alguns trechos da inserção da temática da história e da cultura indígena pataxó, mencionadas nas unidades temáticas e habilidades dos componentes curriculares:

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</li> <li>2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</li> <li>3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</li> <li>4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</li> <li>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</li> <li>6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</li> <li>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</li> <li>8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</li> <li>9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</li> </ol>

Fonte: Itamaraju (2020, p. 381).



1º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	1, 3	Contextos e práticas História da pintura e seus significados (aprendendo a fazer tintas) Pintura corporal;	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, a partir de seu contexto artístico cultural e suas manifestações local, regional e nacional, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar o repertório imagético. <b>(EF15AR01IT) Pesquisar junto aos seus professores e familiares os significados das cores e das pinturas corporais, comparando-as com as de outras culturas indígenas, através da identificação de elementos que se assemelham ou se diferenciam dos elementos gráficos de sua cultura;</b>

Fonte: Itamaraju (2020, p. 381).

### Componente curricular: Língua portuguesa (páginas 324 a 372)

- (EF69LP04IT) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas, a história e luta dos movimentos sindicais locais, como o Movimento Sem Terra (MST); Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Redes Públicas Estadual e Municipais, (APLB) de Itamaraju; Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (Mupoiba) e Movimento Indígena da Bahia (Miba); Movimento negro da Bahia e povos indígenas do Extremo Sul da Bahia, com práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

### Componente curricular: Arte (páginas 381 a 430)

- Artes visuais. (EF15AR01IT) Pesquisar junto aos seus professores e familiares os significados das cores e das pinturas corporais, comparando as com as de outras culturas indígenas, através da identificação de elementos que se assemelham ou se diferenciam dos elementos gráficos de sua cultura.

- Música. Dança e música pataxó. (EF15AR03IT) Identificar a riqueza de ritmos presentes nas músicas autorais de seu povo, reconhecendo-as como patrimônio de sua cultura; (EF15AR04IT) Perceber e explorar elementos constitutivos da música pataxó (melodia, ritmo, altura, timbre e intensidade) através da prática do ritual do awê.

### **Componente curricular: Educação Física (páginas 439 a 529)**

(EF35EF01) Experimentar e recriar as brincadeiras e jogos da cultura pataxó, respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

### **Componente curricular: Matemática (página 503)**

Geometria. A presença da geometria na cultura indígena.

(EF06MA03IT) Reconhecer as formas geométricas utilizada pelos povos indígenas na região da cidade de Itamaraju como elemento de comunicação por meio das formas e desenhos.

(EF06MA04IT) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (em especial as áreas do nosso município, ocupadas por indígenas, monoculturas, assentamentos, agricultura familiar, outros) inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

### **Componente curricular: Ciências (páginas 530 a 560)**

Vida e evolução. (EF03CI03IT) Investigar as causas de mudanças ocorridas nos hábitos alimentares do povo Pataxó (mudanças de território, degradação ambiental, contato com a sociedade não indígena, etc.) e sua relação com as transformações culturais.

### **Componente curricular: Geografia (páginas 564 a 579)**

(EF03GE03IT) Demarcação das terras indígenas pataxó. Conhecer a localização da aldeia dentro do município.

### **Componente curricular: História (páginas 599 a 622)**

História dos nossos anciões da aldeia Trevo do Parque. (EF03HI08) (EF03HI02IT) (EF03HI03IT) (EF03HI04IT)

Documentos que mostram a história pataxó (a visão do índio e não índio) (EF04HI06IT).

Processo de formação do território itamarajuense; Formação do povo baiano; Povos formadores da sociedade itamarajuense: Indígenas, Afro- -brasileiros e o Capixaba e o povo cigano. (EF06HI05) (EF06HI04IT).

Povos indígenas da Bahia com destaque o extremo sul baiano; Índios Pataxós do Parque Nacional do Monte Pascoal e seus hábitos culturais e sociais.

(EF06HI07IT) Reconhecer as conquistas dos direitos das mulheres ao longo do

tempo, destacando a importância da mulher na formação social e política em Itamaraju. Analisar a participação da mulher indígena, suas lutas e conquistas nessa construção social com destaque a Sônia Guajajara e Joênia Wepichana, liderança ativista e Deputada Federal.

(EF07HI01IT) Perceber o olhar dos indígenas (Pataxós e Tupinambás do Extremo Sul baiano) e afrobrasileiros no contexto de modernidade.

(EF07HI02IT) Identificar e Valorizar elementos presentes na sociedade itamarajuense que interagem com a diáspora africana e povos indígenas.

Marcas das expressões culturais dos povos indígenas e africanos em nossa sociedade itamarajuense.

(EF07HI03IT) Reconhecer os aspectos e processos de resistência do povo indígena Pataxó e do povo negro do território do Extremo Sul da Bahia, com destaque para a cultura, saberes ancestrais- -Tradicionalis.

(EF08HI05IT) Reconhecer o legado dos povos indígenas no território do Extremo Sul Baiano, identificando a sua trajetória de lutas e resistência pela valorização e respeito a sua identidade e cultura na formação da sociedade baiana e brasileira.

Aldeias do Trevo do Parque e em seu entorno a questão étnica, heranças histórico-culturais: Como eles estão atuando em dias atuais? Referendando o índio Pataxó, suas lutas e resistência; FOGO DE 51 – sobre o massacre que marcou a História dos Pataxós no Sul da Bahia. (EF09HI06IT) Reconhecer os modos de vida dos indígenas no presente e no passado, assim como suas lutas e resistências no extremo sul e Costa do Descobrimento.

### **Componente curricular: Ensino religioso (página 632)**

(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.

(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.

(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

Registra-se a inserção da modalidade Educação Escolar Indígena em seção específica, no componente curricular (Língua Materna) e nos eixos transversais (temas integradores): Educação para direitos humanos (p. 130) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (p. 133). Além do componente curricular específico (Língua Materna Patxôhã), há também a inserção da modalidade no componente curricular Língua Inglesa.

É reconhecido o direito de o Povo Pataxó decidir por tipo de organização curricular mais adequado (por série anual, período, ciclo etc.).

Em geral, no documento curricular o Povo Pataxó é citado como parte importante da identidade do território do município. Ainda que, na página 579, na habilidade do componente curricular da Geografia, emprega-se o termo “tribo” para se referir a outros povos indígenas, expressão pejorativa e anacrônica para se referir a essas alteridades ameríndias.

Conclui-se que embora se tenha a inserção das diretrizes da modalidade nos componentes curriculares: Língua Materna Patxôhã, Língua Portuguesa, Arte, História, Ciências, Matemática, Educação Física e Ensino Religioso, não se apresentam as diretrizes da educação escolar indígena nas competências gerais, tampouco há a indicação de contratação de especialistas portadores de notório saber (conforme previsto na Portaria MEC n. 01 1.061/2013), ainda que se mencione a importância de políticas de formação de profissionais da educação. Destaca-se, nesse currículo, que há a inclusão da perspectiva e da pedagogia Pataxó por meio da consideração do lúdico, da brincadeira e do modo de viver no processo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisou-se o Documento Referencial Municipal de Itamaraju do estado da Bahia em relação aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos marcos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena. Baseado num estudo teórico, refletiu-se sobre a implementação deste documento normativo no currículo, modo pelo qual compreende-se aqui ser o caminho epistemológico e crítico mais adequado, embora também limitado, para se tecer análises mais aprofundadas e menos generalistas sobre a BNCC e a Educação Escolar Indígena no país. Parecem-nos superficiais e contraditórias as críticas à BNCC (Militão, 2022; Gonçalves *et al.*, 2017) sem verificar, de fato, seus efeitos nos documentos curriculares e sem a escuta ativa aos atores indígenas, sejam professores, sejam gestores indígenas participantes do seu processo de elaboração.

O currículo analisado cumpre com a adoção da temática da história e da cultura indígena, de acordo com a Lei nº 11.645/2008, sobretudo nos componentes curriculares das áreas Língua Portuguesa, Língua Materna, Arte, Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, História e Ensino Religioso. Apresenta também níveis de adesão aos pressupostos da BNCC e das diretrizes da modalidade educação escolar indígena, com a Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004, relacionada ao Art. 3, à inserção da temática da cultura e história indígena, ao estabelecimento de pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos dos povos indígena por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores.

É notória sua adesão à Educação Escolar Indígena com adequações às realidades locais previstas nas competências básicas e nas competências específicas das áreas do conhecimento (Art. 4 da Resolução CNE/CP nº 02/2017). No entanto, o currículo não menciona o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades da única escola voltada à educação escolar indígena, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida das aldeias e comunidades indígenas. Somente menciona a importância e não detalha como seria realizada esta formação para os professores indígenas e muito menos há mais informações sobre as formas de contratação.

No documento, apontam-se mecanismos (principalmente atividades de pesquisa nos componentes curriculares que aludem à temática) para o reconhecimento, a valorização e o reforço das manifestações culturais indígenas, principalmente Pataxó, como religiosidade, música, culinária, arte, indumentária e outros elementos constituintes do patrimônio material e imaterial deste povo. No geral, apresentaram-se os mesmos códigos alfanuméricos das habilidades<sup>12</sup> da BNCC e suas respectivas unidades temáticas.

Como vimos, o documento curricular municipal se pauta em um esforço em promover uma educação inclusiva, sobretudo ao apresentar um componente específico, Língua Materna Patxôhã (1º ao 5º ano), oriundo do longo trabalho e mobilização de professores e pesquisadores Pataxós do sul da Bahia. Isto é, no currículo, reverbera-se a luta, portanto, a participação dos Pataxós em defesa da língua que tem na escola seu

---

<sup>12</sup> Com exceção do componente curricular específico (Língua Materna) que não apresentou os códigos alfanuméricos.

espaço fundamental de resistência cultural, sendo marca indelével dos povos indígenas situados no Nordeste brasileiro.

É preciso destacar que, mediante esta análise, não se conseguiu alcançar a realidade dos projetos políticos pedagógicos da escola indígena, cujo estudo certamente complementaria os dados aqui analisados. Há a necessidade de verificar na ponta (ou seja, na escola indígena) de que maneira este novo currículo da Educação Básica, no caso analisado, Ensino Fundamental, expressa, de fato, os referenciais e as concepções pedagógicas dos povos indígenas. Os currículos são “referenciais”, “abertos” e “em construção”, somente numa escala micro, ou seja, no projeto político pedagógico (PPP) e no ambiente escolar, será possível analisar o descolamento, a inadequação ou a adequação curricular para as realidades às quais se prestam. No entanto, tal análise micro dos PPPs das escolas municipais, sobretudo, da única escola indígena municipal, extrapola os objetivos propostos neste artigo.

De qualquer maneira, este documento curricular é um referencial fundamental tanto para a Escola Municipal Indígena Pataxó Trevo do Parque Nacional do Monte Pascoal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (até 5º ano), quanto para as outras 54 escolas de Ensino Fundamental presentes no município. É um capítulo de reconhecimento da luta do povo Pataxó e de outras lideranças e povos que continuam a reescrever e a protagonizar os embates e lutas na arena desafiadora da educação no país.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Governo do Estado da Bahia. **Povos indígenas**, 2022. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/povosindigenas>. Acesso em: 30 nov. 2022.



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

BANIWA, Gersem. **O parecer do CNE sobre a Educação Escolar Indígena na BNCC e aplicabilidade nas escolas indígenas**. Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA). [2022]. 1 vídeo (1 hora e 54 minutos). [webinar]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=556hflH4-eg&t=5842s>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. **Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 abr. 2004.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 010/2002**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002, mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP). Censo educacional. Brasília, DF: Inep, 2021.

BOMFIM, A. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística**, 13(1), 303-327, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10433>

CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GALLOIS, D. A escola como problema: algumas posições. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. e CESARINO, P. N. (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Prefácio. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky. (Org.) **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza. EdUECE, 2009.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001, p.129-203.

ISA - Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil 2017/2020**. São Paulo: ISA, 2023.

ITAMARAJU. Secretaria de Educação. Departamento de Educação Básica. **Documento Curricular Referencial Municipal de Itamaraju para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Itamaraju - Bahia: Secretaria de Educação, 2020.

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

LEIVAS, P. G., RIOS, R. R., SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS** – v. 41 – n. 136 – dezembro de 2014, p. 371-383.

LUCIANO, G. J. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública, [S. I.]**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MENEZES, M. F. **A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2020.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor, [S. I.]**, v. 25, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em: 29 mai. 2023

SILVA, Fábio Dantas de Souza; SENA, Ivania P. Freitas de Souza. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, 249-270, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3132>. Acesso em: 03 nov. 2023.

### Sites Consultados

InepData  
<https://inepdata.inep.gov.br/>

IBGE - Cidades  
<https://cidades.ibge.gov.br/>

Observatório Movimento Pela Base  
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>

Fundação Nacional dos Povos Indígenas  
<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas>

### HISTÓRICO

*Submetido:* 30 de Set. de 2023.

*Aprovado:* 20 de Nov. de 2023.

*Publicado:* 15 de Jan. de 2024.

### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

PEREIRA, E, S. A BNCC e a educação escolar indígena: O caso do documento curricular referencial municipal de itamaraju (Bahia). **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.28, n.56, 2024, eISSN: 2526-8449