

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INDÍGENA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC
EM ESCOLAS INDÍGENAS AMAZÔNICAS**

Cecília Maria Andrade Pinheiro ¹
Karla Thamiris Noronha Tomaz ²

RESUMO

O presente estudo analisa as políticas públicas voltadas para a educação indígena e destaca os principais desafios e perspectivas relacionados à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto amazônico. Nessa conjuntura, considera-se que a implementação da BNCC nas escolas indígenas da Amazônia representa um desafio complexo, especialmente no que se refere à conciliação entre diretrizes educacionais nacionais e a valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas. Dessa forma, O estudo possui uma abordagem qualitativa, com base na análise documental de legislações e diretrizes educacionais, além de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Candau (2016), Fleuri (2003) e Gohn (2011), que discutem a interculturalidade, a educação diferenciada e as políticas públicas educacionais para povos indígenas. A pesquisa está ancorada no paradigma interpretativo, buscando compreender como os processos educativos nas comunidades indígenas dialogam com a BNCC e quais os impactos dessa política sobre as práticas pedagógicas. Assim, a análise indica que a BNCC, apesar de buscar unificação curricular, muitas vezes, desconsidera as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas das comunidades indígenas. Nesse entendimento, destacam-se, entre os desafios identificados, a falta de formação específica para professores indígenas, a insuficiência de recursos estruturais e pedagógicos, e a resistência das comunidades diante de um currículo padronizado que pode ameaçar a transmissão dos saberes tradicionais. De outra forma, a pesquisa também aponta questões positivas, como a possibilidade de adaptação curricular, a valorização do protagonismo indígena no processo educativo e o fortalecimento da interculturalidade como princípio norteador da educação indígena. Em síntese, os resultados apontam que a implementação efetiva da BNCC em escolas indígenas requer políticas públicas que garantam a participação ativa das comunidades na formulação curricular, assegurem condições adequadas para sua execução e promovam um diálogo contínuo entre gestores, educadores e lideranças indígenas, respeitando a diversidade cultural Amazônica.

Palavras-chave: Educação indígena, Políticas públicas, BNCC, Amazônia, Interculturalidade.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual - PA, ceciliaandrade114@gmail.com;

² Pós-graduanda do Curso de Docência do ensino superior da Universidade da Amazônia - PA, karlanoronha01@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil é um campo de disputas simbólicas e políticas que reflete o histórico de exclusão e resistência dos povos originários. No contexto amazônico, essa realidade se intensifica pela diversidade étnica e pela presença de comunidades que mantêm modos de vida e sistemas de conhecimento próprios. Nesse cenário, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na luta por direitos educacionais diferenciados, ao reconhecer o direito à educação escolar específica, bilíngue e intercultural. Contudo, o desafio contemporâneo está em articular tais princípios à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que estabelece competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas em todas as escolas do país.

A problemática central deste artigo reside na tensão entre a universalização curricular e o respeito às especificidades culturais. Em especial, nas escolas indígenas amazônicas, a implementação da BNCC exige uma reflexão crítica sobre as políticas públicas e o papel das comunidades na construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes.

O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e as perspectivas da implementação da BNCC nas escolas indígenas amazônicas, discutindo como as políticas públicas podem contribuir, ou limitar, a consolidação de uma educação intercultural e contextualizada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e bibliográfico, sustentado pelo paradigma interpretativo. Essa abordagem permite compreender as percepções, significados e práticas que envolvem a implementação da BNCC em contextos indígenas, respeitando as particularidades culturais e linguísticas das comunidades amazônicas.



A revisão bibliográfica baseou-se em obras clássicas e recentes, abrangendo autores como Candau (2016), Fleuri (2003), Gohn (2011), Krenak (2020), Wayna Kambeba (2021) e Célia Xakriabá (2023), que discutem os processos decoloniais e os desafios da educação diferenciada.

- políticas públicas e o reconhecimento da educação indígena;
- desafios da implementação da BNCC nas escolas indígenas amazônicas;
- perspectivas interculturais e o protagonismo dos povos indígenas na construção curricular.

O tratamento dado à educação indígena na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora represente um avanço na inclusão da temática da diversidade, merece uma análise crítica que aponte as lacunas entre a retórica da inclusão e a garantia de um currículo verdadeiramente diferenciado e intercultural. Dessa forma, a crítica fundamental reside no fato de que a BNCC, por sua natureza de base "comum", oferece uma inclusão temática, mas tende a marginalizar as especificidades pedagógicas e epistemológicas da educação escolar indígena.

O primeiro ponto direciona-se à insuficiência da inclusão temática para garantir a interculturalidade. Pois, a BNCC utiliza a Competência Geral 9 para promover a valorização dos "saberes, identidades e culturas" indígenas. No entanto, o simples tratamento da diversidade como um tema transversal ou um objeto de estudo em História (ex. "pautas dos povos indígenas no século XXI") não assegura a inversão da lógica eurocêntrica do currículo. Desse modo, a interculturalidade pressupõe a



convivência e o diálogo equitativo entre sistemas de conhecimento distintos, o conhecimento indígena e o conhecimento ocidental. Assim, a BNCC, ao centralizar o que é comum, pode falhar em criar o espaço pedagógico necessário para que os saberes indígenas sejam ensinados em seus próprios termos, línguas e metodologias, e não apenas como um apêndice ou curiosidade cultural do currículo hegemônico.

Além disso, acerca da delegação da responsabilidade para a Parte Diversificada, a BNCC corretamente remete as especificidades curriculares, como o bilinguismo e a metodologia própria, para a Parte Diversificada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Contudo, essa delegação, embora legal, pode ser interpretada como uma desresponsabilização da União em estabelecer diretrizes mais robustas para a educação escolar indígena. Nesse sentido, deixar o desenvolvimento do currículo diferenciado inteiramente a cargo de estados e municípios, que frequentemente carecem de recursos, formação de professores e apoio técnico especializado em etnolinguística e pedagogia indígena, é um fator de risco que pode perpetuar a desigualdade educacional. A Parte Diversificada, assim, corre o risco de ser um mero "guarda-chuva" legal, sem o suporte prático e financeiro para sua plena efetivação.

Por fim, há uma crítica estrutural sobre a homogeneização na definição de aprendizagens. Pois, a BNCC estabelece habilidades e objetos de conhecimento que, por visarem à universalidade, acabam por priorizar um modelo de letramento e raciocínio predominantemente ocidental. Isso gera uma tensão direta com a necessidade de um currículo que valorize as línguas maternas indígenas e os modos próprios de organização do conhecimento e da oralidade. Dessa forma, a base, ao focar nas competências gerais para todos, pode involuntariamente pressionar os currículos indígenas a se adaptarem ao modelo nacional, em vez de serem construídos a partir de suas realidades e necessidades específicas.

A BNCC avança ao inscrever a temática indígena na educação básica, reconhecendo a diversidade como valor central. Contudo, uma análise crítica demonstra que o texto é tímido ao traduzir essa valorização em diretrizes pedagógicas efetivas que garantam a descolonização do currículo e a plena efetivação do direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. A efetivação desse direito, então, depende não apenas da letra da BNCC, mas de políticas públicas complementares



Ailton Krenak (2020) critica a visão instrumental da educação e propõe uma aprendizagem conectada à vida, à natureza e ao território. Para ele, os povos indígenas ensinam que aprender é também cuidar da terra e da coletividade. De modo semelhante, Wayna Kambeba (2021), educadora indígena da etnia Omágua/Kambeba, defende que a educação deve ser pautada na escuta sensível, na oralidade e na ancestralidade, reconhecendo o território como um livro vivo. Essa perspectiva é compartilhada por



Célia Xakriabá (2023), que propõe uma “pedagogia da terra” como caminho para resgatar a dimensão espiritual e política do ato de educar.

Além disso, autores como Catherine Walsh (2009) reforçam que a interculturalidade crítica é uma estratégia política de resistência e de reexistência. Ela busca não apenas incluir a diversidade, mas redefinir o próprio conceito de conhecimento, ampliando as fronteiras do currículo e combatendo a lógica monocultural imposta por políticas educacionais hegemônicas, como a BNCC.

Dessa forma, a BNCC pode ser compreendida como um campo de disputa simbólica. Pois, ao mesmo tempo em que representa um marco normativo de alcance nacional, ela também reflete as tensões entre universalização e diferenciação. Desse modo, a implementação da BNCC em escolas indígenas amazônicas exige, portanto, um processo dialógico que respeite as epistemologias territoriais e promova o protagonismo dos povos indígenas na construção curricular.

Nessa direção, a teoria de Paulo Freire (1996) sobre a educação libertadora torna-se fundamental, pois propõe que o ato educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos e buscar sua emancipação. Assim, a pedagogia freiriana dialoga diretamente com a educação indígena ao valorizar a cultura local e a autonomia das comunidades como fundamentos para o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos e da literatura permitiu identificar que a implementação da BNCC em escolas indígenas amazônicas tem se dado de forma desigual e problemática. Embora a BNCC reconheça a diversidade cultural brasileira, seu formato centralizador e prescritivo limita a autonomia das comunidades escolares indígenas.

Entre os principais desafios observados, destacam-se:

- Falta de formação específica de professores indígenas, o que dificulta a adequação dos conteúdos curriculares às realidades locais;
- Carência de materiais didáticos bilíngues e contextualizados;



- [illegible]

sido suficiente para garantir a efetiva participação das comunidades na formulação e aplicação dos currículos.

Torna-se urgente, então, o fortalecimento de políticas públicas específicas que considerem o protagonismo dos povos indígenas na gestão educacional e assegurem recursos técnicos e humanos adequados. Além disso, é fundamental promover formação continuada de professores indígenas e não indígenas, pautada na interculturalidade e na pedagogia decolonial.

As experiências locais demonstram que é possível conciliar a BNCC com as práticas educativas indígenas, desde que o processo seja dialógico, participativo e territorializado. Dessa forma, a Amazônia, com sua pluralidade étnica e cultural, pode servir de exemplo para o país na construção de uma educação pública realmente plural e emancipadora.

Conclui-se que a efetividade da BNCC nas escolas indígenas depende da capacidade das políticas públicas de dialogar com os saberes ancestrais, promovendo uma educação que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como potência para um novo paradigma educacional no Brasil.



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/>. Acesso em: 01 mai. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Políticas públicas educacionais no contexto da globalização: dilemas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 981-1002, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/educacao/online-online-maneira-certa-portugues-escrever/>. Acesso em: 02 mai. 2025.

