

MARIA LAURA DA SILVA PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR
INDÍGENA E AFORMAÇÃO DOCENTE**

**Delmiro Gouveia –
AL2021**

MARIA LAURA DA SILVA PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA
E AFORMAÇÃO DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito de aprovação no Curso de Pedagogia do Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador(a): Prof.^a Ms. Adriana Deodato Costa.

Delmiro Gouveia – AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza - CRB-4/2209

P436r Pereira, Maria Laura da Silva

Reflexões sobre o currículo escolar indígena e a formação docente / Maria Laura da Silva Pereira. – 2021.
54 f.

Orientação: Adriana Deodato Costa.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Educação. 2. Educação indígena. 3. Formação docente. 4.
Currículo. I. Costa, Adriana Deodato. II. Título.

CDU: 37.013

MARIA LAURA DA SILVA PEREIRA

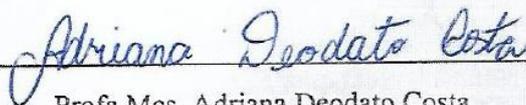
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA E A
FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal de Alagoas –
Campus do Sertão, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Graduada em Pedagogia.

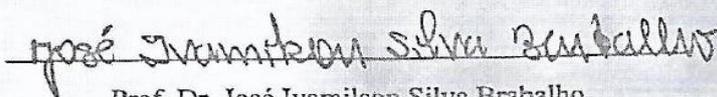
Orientadora: Profa Mcs. Adriana
Deodato Costa

Aprovada em: 02/06/2021

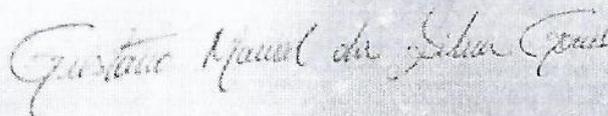
BANCA EXAMINADORA



Profa Mcs. Adriana Deodato Costa
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
(Orientadora)



Prof. Dr. José Ivamilson Silva Brabalho
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
(Membro interno)



Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas – Campus de do Sertão
(Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pelo o dom da vida, e sabedoria para chegar até aqui, me dando forças para superar as dores físicas e mentais.

A minha família que sempre me apoiou, que esteve sempre me orientando, me dando apoio para continuar esta jornada, em especial minha mãe Sônia e ao meu pai Pereira e as minhas irmãs Lúcia e Livia, e ao meu querido sobrinho/afilhado Davi Lucas.

A minha orientadora Prof.^a Ms. Adriana Deodato por acreditar em mim, sempre me incentivado e me ajudando, tendo muita paciência comigo.

A instituição por ter me dado à chance e todas as ferramentas que permitiram chegar hoje ao final deste ciclo de maneira satisfatória e tão importante na minha vida.

Agradeço também a minha querida amiga e companheira de graduação Sahra, que compartilhou comigo os desafios e aprendizados desta jornada.

Aos meus amigos do grupo de estudo GEDOFH que juntos compartilhamos nossas dúvidas, sucessos, e prazeres da graduação, aprendendo uns com os outros: Patricia, Rita, Silvan, Mara, Sara, Sahra, Claudiana, Joice e Edjane.

Ao meu querido namorado e companheiro Adanilo que esteve sempre disposto a me ajudar no que precisei me apoiando e incentivando a nunca desistir dos meus objetivos. E ao meu filho Murilo que hoje é quem me impulsiona a superar todos os desafios, que é a minha luz e por ele busco sempre aprender mais e mais.

Enfim, agradeço a todos que diretamente e indiretamente participaram do meu processo de aprendizagem, e colaboraram na realização deste trabalho.

RESUMO: A intensão deste trabalho é refletir sobre o currículo vinculado à educação indígena e à formação docentes com base em uma análise teórica, a partir de alguns autores, como: Cohn (2005), Grupioni (2003), Saviani(2011), Silva (2001), Teixeira (2005), sob o olhar de documentos norteadores da educação. Este estudo pretende contribuir para futuros debates sobre questões referentes à construção de currículos, educação escolar indígena e formação docente, em especial a indígena, a partir de uma compreensão de que o currículo escolar é uma das ferramentas de maior importância na escola e na sociedade. Ele é uma questão de poder e quem o detém determina que identidade está construindo ali. Ele é um instrumento de transmissão de conteúdos, valores e cultura. Como resultado, a pesquisa aponta para a necessidade de se formar educadores no interior da educação indígena a fim de haja maior vivência da realidade dos alunos indígenas e sua valorização enquanto sujeito social e cultural.

Palavras-chave: Currículo, educação escolar indígena, formação docente.

ABSTRACT:

This study aims to contribute to future debates on issues related to curriculum construction, indigenous school education and teacher training, especially indigenous, based on an understanding that the school curriculum is one of the most important tools within the school, both in society, it is a question of power, and whoever holds it determines what identity is building there for society. It is an instrument for transmitting content, values, and culture. My intention in this work is to reflect on the curriculum linked to indigenous education and teacher training, based on a theoretical analysis, based on some theorists such as: COHN (2005), GRUPIONI (2003), SAVIANI (2011), SILVA (2001), TEIXEIRA (2005), Under the look of documents guiding education.

Keywords: Curriculum, indigenous school education, teacher training.

SÚMARIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL.....	14
2.1 História do currículo.....	15
2.2 O currículo como estimulador de desigualdades.....	19
2.3 O papel do professor dentro do currículo escolar.....	22
2.4 Desafios da escola no seu cotidiano e a implementação do currículo.....	26
3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E O CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO ATUAL.....	29
3.1 Educação Indígena.....	29
3.2 Educação não Indígena.....	31
3.3 Educação Escolar Indígena.....	33
4. A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA E O CURRÍCULO.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6. REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

A escolha do presente tema em que me propus a pesquisar se deu por uma afeição às práticas dentro do contexto escolar, do que fazer e como fazer dentro da escola indígena, e qual o papel do professor dentro da mesma.

Durante meu percurso no curso de Pedagogia, curiosidade pelo tema se deu entre o 4º e o 5º período nas disciplinas de currículo (4º período), e projeto integrador 4 (5º período). As disciplinas foram de suma importância nesta escolha. O que nos levou a escolher o currículo escolar indígena e a formação docente de início foi a minha vivência, por ser pertencente à etnia, sendo índia, de origem Katokinn, aldeia localizada no Alto da boa vista no município de Pariconha-Alagoas.

Meu pertencimento cultural fez florescer várias questões que foram apontadas ao longo da pesquisa, as quais nos fizeram refletir sobre uma educação multicultural interdisciplinar.

Na disciplina de projeto integrador 4, sob a orientação da professora Adriana Deodato, foi executada uma pesquisa de observação e entrevistas com a coordenadora e diretora da Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, pesquisa que tinha como objetivo estudar como era trabalhado o currículo na determinada escola e suas especificidades, e desde então consegui pôr em prática vários projetos e pesquisas na mesma escola junto a minha equipe durante nosso curso.

Para que se comece a entender o tema completo ele precisou ser dividido em três partes, o que é o currículo? O que é a educação indígena? E de que forma se deve pensar a formação docente de professores indígenas? Após conceituar cada parte, foi possível ser trabalhado o tema ao todo. O currículo precisa ser entendido primeiramente pela sua etimologia. De acordo com Goodson (1995),

O problema do nosso estudo para reconceitualizar a escolarização pode ser em parte ilustrado pela etimologia básica de currículo. A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. (1995 p. 31).

O currículo é a identidade da escola, nele estará presente o que será feito dentro dela, todos os conteúdos que deverão ser abordados, o percurso a ser seguido. Com isto ele deve ser elaborado de acordo com a realidade vivida no seu contexto, em que cada escola precisa desenvolver seu currículo junto com todo corpo escolar e a comunidade, dando importância às necessidades dos alunos, não podendo pegar algo pronto, já feito e colocá-lo ali, precisa-se de todo um planejamento, envolvendo todos os membros da escola.

Ao se falar do currículo, devemos localizá-lo em algumas teorias: Tradicionais, Críticas e pós-críticas. Elas tiveram grande influência no Brasil. Um dos grandes nomes nas teorias tradicionais foi Bobbit, que escreveu o livro *Curriculum* em 1918, no qual ele dizia que o “currículo deveria ser pensado para alcançar os objetivos, em que os resultados fossem satisfatórios, sendo que não deixaria de ser uma questão de identidade” (SILVA, (2001), p. 12-13).

O currículo é um dos documentos mais importantes que dão subsídios às escolas. Vários pesquisadores desenvolveram teorias sobre o tema. Segundo Young (2014),

Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um *papel normativo*. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando? (p. 194).

Young (2014) diz que a teoria curricular possui um papel normativo, pois na elaboração de um currículo, ele precisa ser orientado seguindo as normas, para que quando posto em prática atenda de forma adequada e correta às necessidades das escolas e dos educando-os, pois é nele que está a resposta do tipo de indivíduo que se está educando para a vida em sociedade, seja ela qual for.

currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este

pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. (SAVIANI (2016), p. 56).

O currículo pode ser entendido como sendo a própria escola, no qual corresponde ao bom funcionamento da mesma em todas as instâncias, dando total suporte aos professores e gestores para que possam alcançar os objetivos explicito no documento.

Dando seguimento, tratamos também da educação escolar indígena, desde a colonização até os dias atuais, analisando a legislação que assegura os seus direitos, a elaboração do seu currículo, que se adequa às necessidades culturais das aldeias, e da importância da comunidade na tomada de decisões dentro da escola e do currículo. Segundo Cohn (2005),

a educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em seminários; em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. (p. 486).

A educação escolar indígena teve início com a chegada dos portugueses ao Brasil, junto com eles os Jesuítas, que eram encarregados da ensinar os indígenas tinham como objetivo homogeneizar e erradicar a cultura indígena.

Desde então, foram travadas inúmeras lutas e mobilizações, para que a educação escolar indígena pudesse nos dias atuais gozar dos seus direitos, que foram a eles assegurados por lei. Segundo Souza (2008),

A princípio temos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 231; 232; 210. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, nº 9.394, na qual os Artigos 26, 32, 78 e 79 asseguram uma educação diferenciada, apontando ainda a necessidade de cursos específicos para a formação de professores indígenas. No PNE (Plano Nacional de Educação), temos a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro 2001. (p. 26).

Essas são apenas algumas das leis que asseguram aos indígenas os seus direitos de uma educação de qualidade e intercultural, possibilitando assim a construção de suas identidades em um local que valoriza sua cultura.

Estas leis dão subsídios e orientam as escolas na elaboração dos seus documentos, sendo um destes documentos o currículo escolar, que é de fato a escola, que irá determinar o que fazer dentro dela, que será o criador de identidades, pois,

na elaboração do currículo, uma seleção restrita de cultura é efetivada, pois o tempo de escolarização e a capacidade dos alunos são limitados. O primeiro problema a ser enfrentado pelos agentes responsáveis por essa tarefa está pautado numa dimensão política e social, em que se deve admitir que todos sejam atendidos em sua individualidade, visto que nem todos os alunos aprendem tudo ou o mesmo conteúdo. Em razão disso é necessário que se faça uma reflexão sobre os objetivos que se deseja alcançar, ou seja, o que, como e para que ensinar, que valores transmitir, que critério utilizar nas escolhas. Nessas questões estariam as bases para a elaboração do currículo. (LIMA, LEMOS, e ANAYA (2006), p. 147).

O próprio currículo é uma questão de poder, ele não é neutro, pois a base da sua elaboração é a tomada de decisões que irão definir o sujeito dentro da sociedade, nele estão impressas questões como política, sociedade, cultura, entre outros assuntos.

O currículo da escola indígena é um currículo intercultural, pois sua elaboração se constituirá conforme a sua cultura, no qual será levado em consideração a vivência dos alunos, a aldeia, os ritos e aprendizados dos anciões. Também será incluído nele conteúdos comuns a escolas regulares.

Outra questão importante que é abordada mais a fundo no decorrer do texto é a formação docente, em especial a indígena, a sua importância, e por que é tão necessário que sejam eles quem sejam os professores das suas próprias escolas, uma vez que,

ao abordar a formação de recursos humanos para as comunidades indígenas, as Diretrizes reafirmam o direito dos povos a ter índios como professores de suas escolas, informando que, na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. (SANTOS, PAIVA, MENEZES, SEFFAIR, e CARVALHO (2015), p. 7851).

O professor indígena necessita de uma formação continuada para que possa dar seguimento aos seus aprendizados, para que estes possam ser transmitidos de forma clara, e de fácil aprendizagem.

Uma das questões que mais apontava a necessidade de professores de dentro da cultura é a valorização das línguas nativas, que estava se perdendo. Grande parte dos indígenas está esquecendo a sua língua materna, se distanciando da sua cultura, para viver dentro da sociedade civil, se homogeneizando como foi tentado fazer na colonização. Segundo Grupioni (2003) é,

A proposta de formar índios como professores para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos, afastando-se, com isso, do modelo em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação. (p. 7).

Essa proposta está tendo sucesso dentro das escolas indígenas, pois com professores indígenas, que vivenciam a mesma realidade de seus alunos, compartilham assim da mesma cultura e língua materna, faz com que haja uma valorização maior da sua cultura, construindo assim suas identidades sem perder seus traços culturais.

Nesta perspectiva, o texto pretende apontar elementos acerca da construção do currículo escolar vinculado a educação indígena e a formação docente. A trajetória do currículo até os dias atuais destacam-se aspectos pertinentes a reflexões mais aprofundadas, levando em consideração sua função dentro das escolas. Ao se refletir sobre este currículo nas escolas indígenas pode-se perceber em como sua elaboração é rica culturalmente, em como ele é diferente em relação à construção de currículos de escolas regulares, e como é importante a formação de professores indígenas para valorização e continuidade da cultura indígena.

A pretensão deste trabalho é promover uma reflexão sobre o currículo escolar indígena e a formação docente dos mesmos, para facilitar as trocas de informação e a relações sociais no campo educativo.

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL

Para que se possa entender o currículo escolar indígena, é necessário compreender individualmente a história do currículo no Brasil, bem como a história da educação indígena no Brasil, seus percursos e lutas travadas para que nos dias atuais pudessem gozar das suas conquistas. O objetivo neste capítulo é entender o que é o currículo e todas as suas especificidades, para isso, precisamos falar inicialmente sobre a educação, que para Young (2014) é

é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicação. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros; a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (lembrem-se da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: a diferença entre o que estudante e o professor sabem) e devemos aceitar essa responsabilidade. É justamente aí que entra a teoria do currículo. A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe nas escolas – e a proposta das melhores alternativas que possamos encontrar para as formas existentes. (p. 196-197).

A educação antes de qualquer coisa prepara o indivíduo para a vida dentro da sociedade, na escola. Ela tende a ensinar aos alunos conteúdos em que se possa analisar o que está sendo ensinado a eles pelos professores, que ali dentro não são os exclusivos detentores do saber, podendo haver troca de informações.

A educação atualmente é especializada, isto não quer dizer que ela sempre foi, pois a tempo atrás a maioria dos indivíduos não frequentavam a escola, e o que aprendiam era o que era passado de geração para geração, sem precisar de conhecimento específico sobre determinadas áreas, somente com o passar do tempo com o desenvolvimento da sociedade, foi que houve a necessidade de criar lugares especializados para transmissão dos conhecimentos. Sendo assim foram criadas escolas e faculdades, bem como os currículos para norteá-los.

2.1 História do currículo

O currículo não é uma denominação qualquer dada a um determinado documento, que surgiu do nada, sem uma perspectiva ou intenção. Segundo Silva (2001, p. 31) "A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)." A definição apresentada anteriormente é de fato que o currículo precisa seguir um curso pré-definido para alcançar o seu objetivo. Segundo VEIGA-NETO (2014),

No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o século XVII – o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação. (...) Acontece que é preciso lembrar que não apenas “a escola fez do currículo o seu eixo central, [mas que] ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade” (2002a, p.165).

O currículo foi criado com o intuito de dar ordens no âmbito escolar, tomando o dever de educar a todos, podendo alcançar todos os setores no mais amplo alcance no mundo, educando enfim, a sociedade.

Ele é uma construção social que leva em conta todas as instâncias da escola, contendo um objetivo, voltado em prol da aprendizagem dos alunos, e por isso foi pensada por diversos teóricos que formularam alguns conceitos, para que se possa ter uma noção mais próxima da sua importância e nortear os estudos feitos a partir deles sobre o determinado tema em questão. De acordo com Silva (2001),

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (p.12)

Como podemos perceber o currículo não é algo recém-criado, ou sem importância, ele teve um processo de formulação, em que teóricos estudaram para que ele pudesse ser mais um instrumento dentro da escola, para promover o processo educacional. Ele foi debatido pela primeira vez nos Estados Unidos e na mesma época escutaram-se rumores sobre o assunto também no Brasil.

Quando os primeiros fragmentos do currículo chegaram ao Brasil ele ficou marcado pela teorização americana, na qual o Brasil buscava referências, tendo um viés funcionalista. Foi apenas na década de 1980 que houveram mudanças. Aprofundando o que já foi sinalizado na introdução deste trabalho, afirmamos que nesta época o currículo brasileiro começa a ganhar forças e também vários pesquisadores brasileiros buscam fundamentações acerca de teorias curriculares, e assim o currículo começa a sofrer influências de vários países, inclusive ainda da perspectiva norte-americana. De acordo com LOPES e MACEDO (2005),

Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento ganharam forças no pensamento curricular Brasileiro as vertentes Marxistas. Enquanto dois grupos nacionais - pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido - disputavam hegemonia dos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à nova sociologia ligada à educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux (p. 13-14).

Com o fim da Guerra Fria, os pesquisadores brasileiros começaram a buscar referências no pensamento crítico, com isto começou a se trazer não só o pensamento americano, mas também outras influências, como base no pensamento francês e dos teóricos marxistas. De acordo com Gimeno Sacristán (2000),

Rule (1973), num exame histórico da literatura especializada norte-americana, a partir de mais de uma centena de definições encontra os seguintes grupos de significados: *a)* um grande grupo delas relacionado a concepção do currículo como experiência, o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas que *proporciona* consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* que a escola *utiliza* como finalidade de alcançar determinados objetivos; *b)* outras concepções: o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificações de objetivos, reflexo de herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagem ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter. (p. 14)

São diversas as experiências fornecidas por um currículo bem estruturado, pensado em prol dos alunos e de todo corpo escolar, no qual todos tem a responsabilidade de trabalhar para que tenha um processo educativo de qualidade (alunos, professores, e gestores), que sejam

capazes que ultrapassar as metas, alcançar objetivos, no qual os conteúdos sejam de acordo com a realidade de determinada escola e não seja inferior o de outras escolas.

Quando se pensa no currículo, vários tipos vêm à nossa cabeça, podendo ser um currículo escolar, um currículo pessoal, um currículo de uma empresa e daí por diante, no caso aqui o objetivo é focar no currículo escolar. De acordo com QUAESTIO (2008),

(...) o currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que tendencialmente será alterado quando as conjunturas socioeconômicas e político-culturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo. (p. 36-37)

Este currículo possui um conhecimento estruturado, levando em consideração a identidade da escola, o que será abordado dentro da sala de aula, para um determinado grupo de alunos que pertencem à uma região, com uma situação socioeconômica parecida na maioria das vezes, para assim saírem da escola com uma identidade formada para serem indivíduos ativos na sociedade. São várias as impressões que se tem sobre o currículo, com significados enraizados globalmente. De acordo com Gimeno Sacristán (2000),

(...) o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo o aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino - é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente e tal como se mostram, por exemplo, num manual ou no guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização de plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores, e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social. (p. 14).

Para a elaboração do currículo primeiro partimos de uma visão geral da educação, até que possamos chegar numa visão local, se adequando às necessidades da escola e dos alunos que ali estão matriculados, agindo em conjunto com a família e a comunidade. Um currículo não deve ser idêntico a outro e dependendo do determinado tipo de ensino tem funções diferentes. De acordo com YOUNG (2014),

O conhecimento do currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora. O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos dos currículos dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos desenvolver e propor alternativas melhores de currículo. (p. 198-199).

Um currículo necessariamente deve seguir um padrão imposto pelas normas, em que contemple todos os conteúdos que o aluno precise aprender, porém ele não pode ser idêntico ao de outra escola, pois ele precisa estar adequado a sua determinada escola, em que se leve em consideração todos os aspectos da mesma, e dos alunos, oferecendo uma educação de qualidade que contemple todos os conhecimentos para que os alunos estejam aptos a uma vida na sociedade fora dos muros da escola. De acordo com Gimeno Sacristán (2000),

O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade pedagógica que se criou historicamente em torno deles. (p. 15)

São diversas as concepções de currículo atualmente defendidas dentro da educação e elas são construídas com base no contexto social, histórico e cultural em que a escola está inserida. As instituições de ensino e aprendizagem necessitam de um currículo próprio, que venha atender as suas especificidades e as necessidades dos indivíduos ali presentes. De acordo com TEIXEIRA (2005),

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser entendido enquanto campo de implementação de práticas e políticas culturais, interferindo na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula em um espaço de produção e reprodução sociocultural. Ele possibilita à sociedade ou aos grupos sociais assegurar que seus membros se apropriem e/ou renovem as experiências sociais historicamente acumuladas; é um produto social e cultural, resultante de um processo de tradição seletiva, que envolve relações de poder que permeiam os segmentos sociais, ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais e, por tanto, na produção de identidades individuais e coletivas particulares, em consonância com determinado projeto de sociedade. (p. 118)

Com isto, é notável a importância de se promover uma relação do conhecimento vivenciado pelo aluno, toda a carga de conhecimento já trazida por ele no seu dia a dia e o conhecimento transmitido na sala de aula pelo professor, com intuito de vincular esses conhecimentos aos deles, fazendo com que o aluno perceba que a educação transmitida na sala de aula não é abstrata, e nem desarticulada das suas vivências.

De acordo com Barrow (1984, apud Goodson 1995), p. 31: “(...) No que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido com ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. O autor enfatiza a importância do currículo nas escolhas do conteúdo, para serem passados aos alunos, pois o currículo não é neutro, ele é uma questão de poder, no qual se formam identidades, o tipo de pessoa que quer que seja formado ali. De acordo com Silva (2001),

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. (p. 16).

Sendo assim, o currículo cumpre com funções que determinam todas as decisões tomadas, o rumo que irá seguir a escola e o tipo de identidade que estão formando ali, tudo isto implícito, acontecendo por meio de projetos, conteúdos abordados dentro de sala de aula pelo professor, entre outras.

2.2.O currículo como estimulador de desigualdades

O currículo é um transmissor de ideologias, que não está neutro dentro da sociedade, ele produz uma desigualdade social não apenas entre as classes sociais, mas também de desigualdade de gênero. De acordo com QUAESTIO (2008),

Os currículos escolares, por exemplo, teimaram durante muito tempo em diferenciar as disciplinas e os conteúdos ofertados (impostos?) aos meninos e meninas que passaram a frequentar escolas, mesmo que os representantes de

ambos os gêneros pertencessem às elites. (Idem, p. 38)

O currículo ali estava preocupado em separar meninos e meninas, dando uma ideia de qual seria o seu lugar na sociedade, na qual o homem seria superior a mulher. Mesmo que ambos fossem pertencentes a mesma classe social, a mulher sempre seria submissa a ele.

Nesta mesma época surgiram debates sobre os conteúdos curriculares, em que os curricularistas discordam dos conteúdos a serem abordados. De acordo com COSTA (2005),

Como preocupação dominante nos anos de 1980, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Ainda que concordem quanto à importância da escola, para as camadas populares, os curricularistas discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que interagir (sic) construção de conhecimento e conscientização. (p. 16)

Os pesquisadores da época eram contra a que fossem passados para todos os mesmos conteúdos, pois isto faria com que as pessoas se iguallassem no sentido de conhecimento, e poderiam se rebelar contra o governo. Por isto, a população da classe baixa não deveria ter a mesma educação que a classe alta, fortalecendo assim a desigualdade social, dando poder ao currículo. QUAESTIO (2008) enfatiza que,

Em educação, gradativamente, o Estado passou a discursar em prol da formação de um cidadão. E, qual seria o currículo escolar mais adequado para se formar um cidadão? Cidadãos considerados iguais perante a lei, mas de uma realidade sócio-econômica e cultural desigual. É só olhar pela janela que dá acesso à história da educação e constatar que se torna inevitável formular indagações. Por que temos currículos escolares considerados abrangentes, sólidos em conteúdos, alicerçados em bases filosóficas e científicas para as escolas consideradas formadoras de parte das elites? E, por que temos currículos de aligeirado treinamento para uma precária formação profissional de jovens que irão, ainda muito jovens, ao mercado de trabalho, mediados pelo Estado, que determina em última instância, os conteúdos curriculares voltados à formação de cidadãos que sendo considerados formalmente iguais perante a lei, estão "destinados" socialmente a ocuparem diferentes postos, funções e papéis numa sociedade que, na ótica dos mais privilegiados, deve permanecer como está. (p. 39)

O currículo enfatizou ainda mais a desigualdade social, no qual se deixou claro que

haveria uma educação de qualidade para jovens de classe média, alta e burgueses para que pudessem ter uma posição privilegiada na sociedade, enquanto os jovens de classe baixa teriam uma educação aligeirada para que pudessem se inserir rapidamente ao mercado de trabalho, não acarretando em um currículo hegemônico. Com isto se gerou debates acerca desta educação universal, no qual o direito a ela fosse igual para todos os indivíduos.

Esta educação universal necessita de um currículo comum a todas as escolas, mas que ele se adeque as necessidade do lugar onde a escola estiver inserida, pois, assim irá ser gerada uma hegemonia no âmbito curricular.

Quando se vai construir um currículo para uma determinada escola, precisa ser levando em conta a região em que ela está localizada, o perfil socioeconômico dos alunos, os seus conhecimentos anteriores, suas necessidades individuais, considerando-se suas falas e de todos os membros escolares, pois uma escola é diferente da outra. De acordo com Teixeira (2005),

Assim, é importante entender as questões referentes ao tipo de sujeito que se quer formar, pois diferentes currículos produzem diferentes pessoas, com diferenças sociais ligadas à classe, gênero e etnia. O currículo não apenas faz, mas também constrói identidades. Uma história do currículo tem que ser uma história social curricular, centrada na epistemologia social do conhecimento escolar que se preocupa com determinantes sociais e políticos do conhecimento escolar organizado. (p. 118)

Se um determinado currículo funcionou em um bairro privilegiado de Delmiro Gouveia, isso não quer dizer que este mesmo currículo irá funcionar em uma escola do bairro periférico de Pariconha, e vise e versa, pois as realidades vividas ali são diferentes uma da outra, sendo assim os currículos necessitam se adequar às necessidades presentes em cada escola, não deixando de ser o mesmo currículo. De acordo com Gimeno Sacristán (2000),

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Por isso, é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas formulas para estruturar os currículos. O próprio progresso na formação de esquemas teóricos sobre o currículo, seu modelo e desenvolvimento, tem lugar no debate das reformas curriculares a que se vêm submetidos os sistemas escolares nas ultimas décadas. Os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalizam possível que podem guiar as propostas alternativas. A própria

teorização sobre o currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares. (p. 20).

Os currículos necessitam se adaptar às demandas das escolas, se configurando em prol do processo educacional, para que haja melhorias dentro da escola.

2.3.O papel do professor dentro do currículo escolar

Ao se falar do currículo, precisa ser tratadas algumas teorias tais: Tradicionais, Críticas e pós-críticas. De acordo com SILVA (2001),

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (p. 16)

O currículo por si só expressa questões de identidade e poder. As teorias curriculares buscam homogeneizar a educação transmitida para os educando-os. As teorias tradicionais não são neutras, seguem uma rotina de organização, em que priorizam a metodologia de ensino, didática, planejamento, objetivos, entre outros.

As teorias críticas e pós-críticas estão mais interessadas em responder o porquê das escolhas, o motivo por ter sido isto e não aquilo, podendo assim haver uma conexão entre o saber, identidade e o poder, que de fato é este último que irá separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas.

Essas teorias obtiveram uma grande influência no Brasil e tiveram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). De acordo com

Silva (2001),

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração científica", de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (p. 12)

O pensamento de Bobbitt está próximo das teorias tradicionais de como seria verdadeiramente o currículo para a época, que ele buscou descrever em palavras sucintas e resumidas. Com isto ele conseguia passar tal ideia para uma parte da sociedade e das escolas, que tomaram como verdade aquele conceito que o currículo seria um processo industrial e administrativo que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho.

O currículo é um conjunto de ideias, que levanta discussões sobre o ensino – aprendizagem, com foco na educação dos alunos, o indivíduo que quer formar para a sociedade, os valores que devem ser passados para eles e a identidade que será construída dentro do espaço escolar, para que esses indivíduos sejam críticos no mundo em que vivemos preparados para o mercado de trabalho. Segundo Moreira e Candau (2007),

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (p. 19).

Ser um educador nunca foi tarefa fácil para os professores, desde muito cedo tiveram que lidar com a desvalorização do seu trabalho, a falta de estímulo dos alunos, evasão escolar, o espaço e materiais preconizados, dentre outros problemas que vinham também a aumentar o seu desestímulo pela área de trabalho docente.

Mesmo com todos estes fatores, o professor continua exercendo o seu papel fundamental na construção do currículo escolar e transferindo o que está descrito nele dentro da sala de aula. É de total importância a participação do professor no processo de elaboração do currículo, pois

ele quem está dentro da sala de aula, tendo um maior contato com os indivíduos que aquele currículo quer formar, no entanto não é só dever do professor a construção do currículo, mas sim de toda a equipe escolar. De acordo com YOUNG (2014),

Os elaboradores de currículo em qualquer nível envolvem-se no processo que Bernstein chamou de recontextualização, uma palavra relativamente simples para um processo extremamente complexo. O termo refere-se ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores. (p. 199).

A teoria de Bernstein nos dá pistas do que uma pesquisa necessariamente precisa responder. Uma dessas pistas é que se precisam identificar três processos para a elaboração do currículo, que são a seleção dos conteúdos, como sequenciá-los nas posições corretas, e como progredi-lo. Com a sequência do que foi selecionado, irá haver a progressão desta educação, em que o educando irá aprender cada conteúdo no seu tempo.

Toda a equipe pedagógica da escola tem que identificar e organizar os conteúdos que realmente possibilitam promover o sucesso no ensino – aprendizagem para o educando, pois toda teoria de currículo reserva espaço para discutir o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas. O currículo não é um conjunto neutro de conhecimento, pois ele é pensado, analisado e selecionado por uma equipe pedagógica.

Os profissionais da educação básica tendem a ter receio da política e preocupam-se com as decisões tomadas pelos governantes, em que algumas possam trazer mudanças que afetem o cotidiano e prática docente, causando impactos no ensino e aprendizagem do educando.

Uma das questões que teve grande impacto no currículo antigamente foi a adesão da educação moral no currículo brasileiro, nesta perspectiva as crianças de todas as classes deveriam receber esta educação inicialmente no âmbito familiar, as que não tiveram esta possibilidade obtiveram ela forçadamente na escola com professores preparados de acordo com o que se pedia na época. De acordo com PONCE (2009),

Tanto para as camadas mais pobres quanto para as mais enriquecidas, de modo diferenciado, a educação moral sempre foi um forte componente da escola brasileira nesse modelo e, para dar-lhe suporte, os professores deveriam ser talhados para a sua função nos moldes esperados. (p. 4).

Os professores contratados na época deveriam ter uma reputação inegável dentro da sociedade, com uma moral sustentada nos preceitos ali definidos, sendo batizado e com uma

conduta exemplar inegável para que se pudesse exercer a profissão. No Brasil esta educação chegou mais tardia. Segundo PONCE (2009),

No Brasil, a educação moral, só se traduzirá em disciplina escolar no ensino formal brasileiro no final da década de 1960. O decreto-lei 869 (12/061969) inclui, com variadas denominações, disciplinas obrigatórias de natureza moral em todos os níveis de modalidades de ensino: “Educação Moral e Cívica (EMC)”, “Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)”, etc. Os militares no poder exigiam da escola a formação de uma população afinada com os seus ideais de controle social, político e econômico. (p. 5).

Esta educação no Brasil estava a cargo do poder militar que exigia dos professores uma educação de caráter disciplinado e doutrinário, estes mesmos professores deveriam anualmente apresentar atestados políticos e criminais para que se pudessem dar continuidade à sua jornada de trabalho.

Este decreto foi revogado apenas em 1996, pois seu modelo estava desgastado. Com isto foi se dado mais um passo para democratização do país, pois os militares haviam perdido o seu poder, pois o modelo de educação moral introduzido por eles estava apenas ligado a valores absolutos, inflexíveis que não se tinha abertura para discuti-los, sendo usadas normas autoritárias, com retrocessos com a entrada dela no currículo escolar brasileiro.

A redemocratização marcou o país em 1980, em que os movimentos populares lutavam por reivindicações sociais, discursões políticas, escolas democrática, direito à saúde de qualidade, creches, entre outros bens de qualidade de vida para a população.

O ensino fundamental da escola pública aderiu a essas reivindicações aumentando as vagas para que mais pessoas pudessem ter direito a uma educação mais democrática, com isto a elite não aceitaram bem a esta decisão, tirando seus filhos das escolas públicas, o que gerou uma queda na qualidade do ensino. Segundo PONCE, (2009),

A escola pública, que havia iniciado o seu processo de democratização e tornado a sua prática mais complexa, foi abandonada pela ação de uma nova política econômica, que lhe negou investimentos na qualidade de atendimento e na melhoria da formação e as condições de trabalho dos seus professores. O processo de privatização gera o descaso com os espaços públicos e alcança as escolas públicas em um momento crucial; elas estavam aprendendo a lidar com alunos diferentes daqueles a que estavam acostumados. Eles vinham em grande número e traziam para dentro dos muros da escola uma cultura própria, gerando processos desafiantes, que rompiam com o modelo conservador de escola, de alunos e de professores. (PONCE 2009, p. 6)

Ao aderir às reivindicações dos movimentos populares a escola pública acabou passando por dificuldades no seu processo de democratização, em que sem investimento não tinham condições de oferecer uma educação de qualidade para todos, e no mesmo momento com a abertura de mais vagas para as camadas da classe baixa estavam tendo um fluxo maior de alunos, que nem mesmo a escola está acostumada a receber, isto era um desafio tanto para a escola quanto para os alunos e professores.

Como política do governo federal, no final da década de 1990, foram elaborados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que proclamam ter como objetivo auxiliar a escola na construção da autonomia e da cidadania dos alunos. Em 1997 e 1998 o documento torna-se público e coloca na pauta a formação do indivíduo ético. Em sua concepção, a educação moral, a ética os valores e a pluralidade, devem ser contemplados na formação de um indivíduo pleno. (PONCE (2009), p. 8).

Mesmo com o iminente avanço sobre o tema, e a desvinculação dos militares os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) apresentou problemas para que se fosse posto em prática, parte porque sua proposta não apresentava uma formação para o aluno e nem para o professor e o documento como prática educativa estava desvinculado da realidade escolar das determinadas escolas.

2.4.Desafios da escola no seu cotidiano e a implementação do currículo

É evidente que até os dias atuais a escola pública continua passando por vários percalços, e sendo bastante criticada pelo seu ensino defasado, fica a mercê de um governo sem compromisso com a educação dos menos favorecidos. De acordo com SANTOS (2007),

É inegável que hoje, algumas escolas buscam transformar essa “triste realidade pedagógica”, trazendo para o seu interior oficina de música, teatro e dança. São muitas as demandas postas para a escola – ela é cobrada a fornecer educação para diversas questões sociais e culturais, além de ter que resolver problemas mais imediatos decorrentes da realidade em que se insere, o que inclui a violência, as drogas, o sexo precoce e tantos outros. Nesse sentido, dilata-se o currículo escolar, com um grande ativismo no interior das escolas, buscando enfrentar todos esses desafios. No entanto, há queixas de que as atividades consideradas, até pouco tempo, como basicamente escolares (por exemplo, o ensino de leitura e da escrita, da matemática, da história, da geografia e das ciências) têm sido prejudiciais pela ampliação e multiplicação de conhecimentos, habilidades de diversas ordens e formas de comportamento que foram assumidos como integrantes do currículo escolar. Diante dessa situação, pode-se arguir se as transformações sociais e culturais não exigiram

uma nova escola e, portanto, novos currículos. (p. 293).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela escola públicas, algumas ainda buscam melhorar o seu currículo, trazendo atividades mais dinâmicas, que chamem a atenção do aluno para que ele queira participar, ser um aluno frequente, e assim fazendo com que o número de evasão escolar diminua.

No entanto a escola ainda precisa lidar com outros problemas recorrentes da sociedade que acaba invadindo os seus muros, acarretando em problema maior dentro delas. Com isto acaba-se criticando ainda mais essas escolas que buscam diversificar o currículo pela sua própria constituição diversa. Segundo Santos (2007),

Se para os primeiros, operacionalizar ideias tem um duplo perigo, ou seja, corre-se o risco de cair em erros, ou de estar se envolvendo em atividades “menos nobres”, que comprometem posições e prestígio no campo acadêmico, de forma diferente; para o segundo grupo, discutir os reais problemas dos currículos escolares, dando resposta às demanda das escolas significaria adentrar em questões como seleção e organização de conteúdos. Tarefa esta, bem arriscada, que pode levantar questões de pertinência, relevância e qualidade, problemas que colocam no campo de valores e de juízos morais. (Idem, p. 294).

Nos dias atuais, se falar sobre currículo é um grande desafio, pois emerge vários campos que acabam se chocando e entrando em conflito, a partir da ideia que o currículo deve dar uma resposta aos problemas corriqueiros que adentram a escola, respondendo as suas demandas.

Mesmo com todos os desafios, muitas escolas buscam melhorar o seu currículo, transformando-o para ser o mais próximo da realidade dos alunos, tendo um meio – termo entre conteúdos selecionados e atividades prazerosas. Segundo VEIGA-NETO (2014),

Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído. (p.166)

O currículo molda a sociedade, estando sempre vinculado a escola como detentora do saber para todos os indivíduos que ali estão matriculados, mediando assim este saber. Pois, “(...) o currículo foi criado como um artefato escolar envolvido com a fundação da episteme da

ordem e representação e sempre se colocou a serviço dela. E, por aí, ele esteve sempre envolvido com a própria constituição da modernidade.” (Veiga-Neto, 2014, p. 169). Isto não quer dizer que ele será idêntico para sempre, pois tudo tende a se atualizar de acordo com o mundo.

Partimos da ideia de não há um conceito único que nunca possa ser moldado ou atualizado, pois no mundo atual em que vivemos tudo ao passar do tempo está se reformulando, pois, o que foi pensado ser absoluto há dois anos, hoje precisa ser atualizado e melhorado, para que não continue na mesmice.

3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA LEGISLAÇÃO ATUAL

3.1. Educação indígena

Quando falamos em educação indígena há a necessidade de diferenciá-la das demais. Com isto, neste capítulo, iremos tratar de três pontos: educação indígena, a educação não – indígena e a educação escolar indígena, sendo esta última o nosso objeto de estudo.

a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas”, isto é, refere-se à maneira de os povos nativos passarem seus conhecimentos e modos de viver na sua sociedade aos mais novos; representa seu modo de formas bons cidadãos para o seu grupo. Processo educativo este que ocorre durante todo o ciclo de vida de um indígena, sendo os principais momentos dessa trajetória, segundo Gersen dos Santos (2006), os seguintes: 1- a vida antes do nascimento; 2- nascimento; 3- passagem da vida de criança à vida adulta e 4- vida madura. (BANIWA; GERSEM DOS SANTOS, 2006, apud SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 6).

Na educação indígena, os pais são responsáveis pela educação da criança antes mesmo do seu nascimento, passando assim todos seus ensinamentos, costumes e cultura para ela, para que quando alcance a vida adulta, esteja apto para viver naquele meio, e assim tornar-se indivíduo importante e de grande valia para sua aldeia; e após, na sua vida madura, poder educar a próxima geração.

A educação indígena estava implícita na organização social dos povos indígenas, que eram bem divididas antes da colonização, cada um dentro do grupo tinha a sua denominação e responsabilidade, até os dias atuais ela continua implícita dentro das aldeias. No livro *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani trata da organização social dos povos indígenas tupinambá até o início da colonização.

Em sua organização social, os tupinambá distinguiram cinco grupos de idades tanto para homem como para mulher: Os Peitam, designação dos recém-nascidos até começar a andar, distinguiram-se em a) Kunumy-miry, crianças do sexo masculino até 7-8 anos e Kugnatin-miry, meninas de até 7 aos 8 anos; b) Kununy, meninos dos 8 aos 15 anos e Kugnatin, meninas dos 7 aos 15 anos; c) Kunumy-auçu, rapazes de 15 aos 25 anos e Kugnammuçu, moças dos 15 aos 25 anos; d) Aua, homens dos 25 aos 40 anos, sendo que, neste grupo, se distinguia o homem casado pelo nome Mendar-amo e Kugnam, mulher dos 25 aos 40 anos, sendo que a mulher casada denominada Kugnammuçoare;

e) finalmente, Thuyuae, homens de 40 anos em diante e Uainuy, mulher de 40 em diante (SAVIANI 2007, p. 36).

A educação sempre esteve presente em toda a vida dos grupos denominados indígenas. Nos dois primeiros ciclos a educação era obrigação da mãe, esta educação pelo sexo e só a partir do terceiro ciclo é que se podia começar a participar nos rituais, se preparando para se tornarem guerreiros e chefes, no caso os homens.

Outro ponto relevante na educação indígena é sobre a importância de sempre estar se reafirmando a sua identidade indígena, e a importância do sonho no seu processo educativo, segundo Simas e Pereira (2010),

Por pensarem dessa maneira, os povos nativos cuidadosamente repassam sua tradição, evidenciando sua história, conquistas e costumes, a fim de construir na criança o conhecimento sobre seu povo e sobre si. Ou seja, conhecendo seu povo, a criança sabe de onde vem, quem ela é e qual sua expectativa de futuro. Essas informações ajudam-na a individualizar-se e definir-se a partir da história do grupo e, ao mesmo tempo, ajudam-na a entender como parte de um povo etnicamente diferente. Essa visão mostra como o passado é importante para a cultura nativa, é a herança da pessoa, a certeza de sua identidade. (p. 07).

A educação indígena está ligada ao passado, pois a partir dele é que irão ensinar as gerações futuras a reafirmar sua identidade, lhes ensinando sobre a história dos seus ancestrais, tradições, rituais, suas lutas travadas, para que se possa aproximar a criança o mais próximo possível da sua identidade étnica. Está educação tem suas peculiaridades, possuindo o seu próprio método de ensino e transmissão.

A natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena pode ser sintetizada em três tipos: 1 – conhecimentos para o homem controlar a natureza; 2- conhecimentos para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; 3- conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. Esses três pilares, inconscientemente organizam e orientam os processos pedagógicos indígenas. (...) Educação indígena, portanto, é o conjunto de práticas sociais de uma etnia indígena que orienta como devem ser as atitudes dos seus membros a fim de fortalecer a sua identidade. (MELIÀ (1979), apud SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 9).

O primeiro ponto sintetizado reafirma o vínculo do indígenas com a natureza. Ele, desde a sua infância, é ensinado a respeitar a natureza, a tirar dela apenas o necessário para sua sobrevivência, sem ser ambicioso, ou destruí-la; demonstra o trabalho em parceria dentro

da aldeia, no qual os indígenas se relacionam com respeito, cada um tendo a sua função dentro da aldeia, para que possam viver harmoniosamente e está ligado aos seus rituais, em seu relacionamento com os espíritos da natureza no qual realizam suas preces de sua maneira.

Todos estes aspectos são ensinamentos dados aos indígenas a partir do seu nascimento, e fortalecem seus vínculos com a sua cultura, tradições e identidade.

No início da colonização, antes dos jesuítas, existia uma educação indígena já diferente. Segundo Saviani (2007),

De modo geral, observa-se que os conhecimentos técnicos sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos de direitos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. (p. 38).

O intuito era preservar a cultura, transmitindo-a para gerações futuras. Era uma educação espontânea em que todos os membros da comunidade fossem detentores do saber, assim a cultura não cairia no esquecimento. Essa educação até então não possuía um sistema educacional institucionalizado, era apenas voltada para a cultura.

3.2. Educação não indígena

A educação não indígena diferente da educação indígena está direcionada à colonização, na qual não se levava em consideração modo de vida e identidade indígenas já enraizadas.

A educação não-indígena, ou para o indígena, como escreve Bartomeu Melià (1979), é a educação escolar implementada nas comunidades indígenas desde o período jesuítico com o objetivo de integrar os povos nativos aos costumes eurocêntricos. Logo, os processos de transmissão, os valores, costumes, bem como os conhecimentos ensinados são do colonizador, do não-índio. Esse tipo de colonização visa silenciar ou apagar a identidade indígena, imergindo as sociedades nativas no sistema social “nacional”, onde todos passem a falar a mesma língua e sigam o mesmo sistema econômico, social e cultural, numa idealizada rede homogênea de valores e de condutas (MELIÀ apud SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 8).

Em 1549, na época da colonização, com a chegada dos portugueses, veio com eles os jesuítas, os quais tinham a responsabilidade de catequisar e civilizar os povos indígenas. De acordo com Simas e Pereira (2010),

Os portugueses que chegaram à terra brasileira, ao se depararem com as sociedades indígenas, logo trataram de classificá-las como bárbaras ou atrasadas, visto não dominarem a escrita, técnica considerada na época como capacidade avançada do intelecto. Para eles, os nativos só utilizavam a memória para assegurar os seus conhecimentos míticos, econômicos, sociais e transmitir sua história, sua cultura, suas lendas e suas línguas, por isso aos jesuítas foi inicialmente incumbida a missão de letrar os indígenas. Os europeus desconheciam, por exemplo, que as formas, traços e cores esculpidos nos corpos dos indígenas não eram simples adornos, mas símbolos que registravam rituais de passagens, clã e muitas outras informações sobre a pessoa, que só uma pesquisa detalhada pode explicar. (p. 03).

Os jesuítas chegaram ao Brasil logo após a colonização, em 1549, foi quando deu início aos primeiros traços da educação escolar no Brasil, no entanto esta educação ia ao encontro dos seus preceitos religiosos, submetendo-se ao regime dominante dos portugueses, fazendo assim com que os povos indígenas fossem perdendo sua língua, traços da sua identidade. Impossibilitados de viver livremente a sua cultura e passá-la para as novas gerações, muitas etnias abandonaram seu passado e passaram a viver numa sociedade homogênea.

Ao se depararem com uma língua muito distante da falada em Portugal, os jesuítas tiveram dificuldade em catequisar os indígenas. Segundo Simas e Pereira (2010, p. 3) “No início do processo de catequização, dedicaram-se a aprender as línguas indígenas para melhor introduzirem os ensinamentos religiosos”. Eles perceberam que o único modo de catequisar seria tendo uma comunicação com eles, só assim seria possível chegar aos fins desejados.

Vale ressaltar que o letramento, ao qual se dedicavam os jesuítas, destinava-se aos índios homens, sendo as mulheres deixadas de fora do processo. Isso ocorria porque os europeus não tratavam as mulheres com respeito e igualdade. Nem as mulheres de famílias tradicionais e abastadas tinham acesso à educação escolar na Europa, o máximo que elas conseguiam era que lhe ensinassem as primeiras letras com a finalidade de lerem seus livros de reza. (SIMAS e PEREIRA, 2010, p.4).

Os homens portugueses sentiam-se superiores as mulheres, mesmo estas pertencentes à mesma classe social, com isto é notório que a desigualdade de gênero estava explícita nesta sociedade desde muito cedo, no entanto, os indígenas não tinham essa percepção, pois no seu meios direitos eram iguais entre si e não entendiam o porquê delas não serem catequisadas e letradas, tanto que reivindicaram sua catequização que foi negada.

Os jesuítas tiveram à frente da educação escolar no Brasil por 210 anos. Neste tempo constituíram o seu próprio modelo de ensino. Ainda segundo Simas e Pereira (2010)

O modelo jesuítico de ensino pode ser dividido em três grandes etapas: no século XVI, foi para a catequese e conversão dos gentios e organização do sistema educacional jesuítico; no século XVII, trabalhou-se para a expansão horizontal desse sistema e no século XVIII, os religiosos empenharam-se na organização dos seminários. (Idem, p. 5).

O seu modelo obteve êxito por conta das escolas primárias, suas aulas de gramática, utilizando sua influência no ensino tanto dos indígenas quanto das escolas regulares, que passavam para os pais o que foi aprendido, sendo assim conseguiram efetivar a língua portuguesa como idioma geral.

A língua portuguesa só foi ameaçada pela língua tupinambá que dentre as línguas indígenas, foi a que mais se expandiu, falada por índios, colonos e inclusive, usada nos púlpitos. Por isso, em 1727, o primeiro ministro de Don João IV, Pombal, proibiu o uso da citada língua através do Diretório dos Índios, ato que pode ser registrado com umas das violências aos povos brasílicos. (SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 05).

Os povos tupinambás tinham a sua própria organização social e de educação, como foi descrito no início do capítulo. Por ser uma aldeia fechada em sua cultura e costumes, os jesuítas tiveram maior dificuldade em adentrar para que se pudesse catequizá-los.

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos pelo Marques de Pombal, que em 1772 implantou o ensino público. A única diferença de uma educação para outra era que os jesuítas objetivavam servir os interesses da igreja, já a pombalina, aos interesses do Estado.

Este sistema educacional perpetuou por um longo tempo, no entanto havia resistência dos indígenas. Iremos agora dar um salto de tempo para não se prolongar tanto.

3.3.Educação Escolar Indígena

Com o passar do tempo, no processo de democratização do país já na década de 1980, este modelo de ensino entrou em desuso, pois não atendia mais as perspectivas dos maiores interessados neste processo de educação escolar indígena (comunidade, professores, alunos...), pois ela não estava tratando de questões importantes como: a sua cultura, identidade, que estava

sendo perdida cada vez mais, entre outras questões significativas para os indígenas.

Com isto deu-se início a criação de currículos que atendessem a suas necessidades, em que tivessem um calendário próprio, no qual estejam nele todas as festividades, rituais indígenas. Tendo uma organização escolar autônoma, em que os membros da escola selecionem conteúdos, métodos avaliativos que iram ser incorporados nas escolas.

Não houve de início nenhum impedimento para que fosse realizada a criação de um currículo escolar indígena que atendesse às necessidades dos indígenas, os quais se viam penalizados por conta de ter que seguir um currículo que não atendia às suas necessidades, por exemplo, quanto ao seu calendário que dificilmente conseguiam seguir, sempre havendo assim uma enorme evasão escolar, conteúdos distantes da sua realidade.

Uma questão que impulsionou muito a necessidade de uma escola indígena foi o deslocamento do aluno indígena para uma escola regular em que não era contemplada a sua cultura, distante da sua vivência; escola que não conhecia a sua cultura, modo de vida, e não a valorizava. Com isto, o aluno indígena se sentia deslocado, precisando encontrar meios de se adequar àquela escola e o único modo é perdendo traços da sua cultura e identidade, para poder conviver naquele meio.

Outra questão também foi o preconceito e discriminação sofrida pelos indígenas dentro dessas escolas, por alunos e professores, os quais não conheciam a sua história, cultura, lutas e o lugar que eles ocupam na sociedade, podendo se orgulhar da sua etnia.

Nesse sentido, obtiveram algumas dificuldades na implementação de um currículo indígena nas escolas indígenas, por conta da falta das políticas públicas específicas a eles, falta de orçamento, entre outros.

Foram criados e reelaborados documentos que norteiam os indígenas na criação de suas escolas, na elaboração de seus currículos, com leis que asseguram seus direitos, entre outros aspectos. Iremos trazer aqui alguns destes documentos; são eles, a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PNE (Plano Nacional de Educação), e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena).

A LDB/96 traz consigo leis regulamentares que contribuem para reparações pelas perdas e danos sofridos pelos indígenas, garantindo assim que eles tenham seus direitos assegurados.

Art. 78. 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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

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 que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação 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. (LDB 1996, p. 25)

O art. 78 da LDB/96 está voltado à recuperação da língua materna, para que o indígena, por meio de programas de ensino e pesquisa, possa ter uma educação bilíngue, tendo a o português brasileiro e a sua língua materna na grade curricular. Por meio desta educação recordar suas memórias, reafirmando assim sua identidade étnica e cultural.

O art. 79 está ligado ao apoio financeiro que o Estado prestará às escolas indígenas, para que se promova uma educação intercultural, a qual será planejada junto com as comunidades por meio de audiências, tendo como objetivo fortalecer as suas práticas culturais e língua materna, desenvolvendo currículos próprios para cada escola, em que os conteúdos sejam próximos às suas realidades e a elaboração de materiais pedagógicos próprios e diferenciados que chamem a atenção dos alunos.

Os arts. 78 e 79 têm como objetivo fortalecer as práticas socioculturais dos indígenas, valorizando assim a sua língua materna, contribuir com as suas práticas educativas, e tendo como algo essencial para cada escola a elaboração do seu próprio currículo, sendo ele intercultural, que abranja a sua cultura e vivências na sua comunidade, assim como a criação de materiais didáticos próprios.

São essas e outras leis que vêm norteando os indígenas sobre os seus direitos em que o governo precisa arcar com essas demandas, para que esse povo possa usufruir da sua cultura, fortalecendo a sua identidade, no qual seus ensinamentos e língua materna será passada para as novas gerações. Com isto mostrasse a importância de profissionais de dentro da aldeia, que conheçam a fundo esta cultura tão rica, a sua língua materna e que sejam capacitados para ofertar uma educação de qualidade.

No Plano Nacional de Educação (PNE), há um capítulo que fala sobre as lutas em que grupos da sociedade se juntaram às causas indígenas, dentre elas a luta pela demarcação dos seus territórios de forma menos violenta, em que as comunidades indígenas tivessem menos perdas. As escolas indígenas vieram para assegurar a identidade e conhecimentos da cultura indígena.

Outra conquista muito importante para os indígenas foi quando a Constituição Federal assegurou que eles poderiam utilizar a sua língua materna nos seus próprios processos de aprendizagem, fazendo assim com quem eles tenham maior proximidade com a sua identidade cultural que vinha se perdendo em todo esse processo.

De acordo com o PNE (2014),

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios. É preciso reconhecer que a formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisa de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógico, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (p. 71).

O PNE defende que é preciso que os professores das escolas indígenas sejam pertencentes à cultura, mas precisam ter uma formação específica, pois eles precisam estar aptos tanto nos conteúdos indígenas quanto aos saberes tradicionais da sociedade, e contribuir para a elaboração do currículo da escola em que leciona.

O ensino bilíngue ofertado nas escolas não pode ser apenas oral, mas também ortográfico, em que os professores deverão elaborar seus próprios materiais didáticos -

pedagógicos para que possam ser usados na sala de aula; e que consiga passar essa língua de forma mais fácil e didática, pois assim o aluno indígena aprenderá não somente a falar a sua língua materna, mas também escrevê-la.

O documento do PNE traz consigo algumas metas e objetivos, um deles é assegurar a oferta dos quatro primeiros anos do ensino fundamental da educação indígena às comunidades indígenas, em que se respeite o seu modo de vida e vivências. Outro objetivo muito importante é o de assegurar a autonomia das escolas indígenas em seu todo, nos seus projetos pedagógicos até seus recursos financeiros, para a manutenção das escolas, e que as comunidades participem plenamente na tomada de decisões relativas ao funcionamento de suas escolas.

O RCNE/ INDÍGENA (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) foi um dos documentos utilizado como embasamento para a elaboração de um currículo escolar indígena, auxiliando os colaboradores para criação deste. Ele possui função formativa, auxiliando na elaboração e reflexão das práticas educativas, pois,

pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 13)

Tendo como objetivo:

oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-los e viabilizá-las. (Idem, p. 13).

O RCNE/Indígena foi criado com o intuito de auxiliar as escolas no processo de criação e elaboração de currículos específicos para escolas indígenas, para que possam atender às necessidades dos alunos, dos professores que precisam de capacitações para melhor contribuir com as demandas da escola e dos gestores para que tais currículos auxiliem na sua gestão.

Dizer que esse direito à educação indígena foi obtido com facilidade seria uma mentira, pois foram travadas lutas pelos movimentos indígenas para conseguir sua autodeterminação, e

para que a sociedade não indígena lhes aceitasse e lhes tratasse de igual para igual, levando em consideração a sua história e particularidades.

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas.

Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 24)

A escola indígena necessita da participação de todos os seus interessados para a sua concretização, não é somente dever da gestão elaborar um currículo para a escola, mas sim de todos os envolvidos no processo, como professores, corpo escolar e a comunidade que precisa estar presente nesta ação.

Uma escola indígena precisa ter como características: a) ser comunitária, isso significa que a comunidade tem o direito de dar sua opinião em assuntos ligados ao calendário escolar, conteúdos, os objetivos a serem cumpridos, e demais assuntos ligados à administração; b) ser intercultural, nela como escola indígena a cultura deve estar inserida em todos os seus aspectos, não somente a sua, mas todas as culturas existentes, promovendo assim a diminuição da desigualdade étnico racial, social e de gênero. c) Deve ser bilíngue/multilíngue: O Brasil desde muito antes da colonização, sempre foi um país com uma diversidade linguística imensa, então muitas comunidades mesmo que adeptas ao uso da língua portuguesa continuam a falar a línguas dos seus ancestrais. d) Também de ser específica e diferenciada, pois mesmo seguindo os passos das escolas não indígenas, hoje elas buscam por uma educação mais específica para os indígenas, educação essa que contemple a sua cultura e necessidades.

Atualmente, existem alguns documentos que auxiliam e dão suporte para a educação indígena, em questões como o reconhecimento dos seus direitos, criação das escolas, elaboração de currículos específicos para elas, entre outras questões. De acordo com Camargo e Albuquerque (2003),

Hoje, depois da Constituição de 1988, a LDB/96 e o RCNEI (1998), propõem uma educação escolar diferenciada, respeitando o universo sociocultural das etnias. O desafio hoje são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos: *onde quer que exista escola, ela deve ser parte de um projeto que a transcende*. É um longo caminho que, a julgar pelo movimento indígena organizado, os índios estão dispostos a percorrer. (p. 345).

Os documentos formulados dão aos indígenas, segurança quanto aos seus direitos, que devem ser respeitados e garantidos, podendo eles praticar a sua cultura livremente. No entanto, continuam-se as lutas para a construção de suas escolas, pois não adianta ter uma escola que não lhe assegurem a autonomia e identidade.

Cada documento traz consigo contribuições voltadas às questões indígenas, em que subsidiam questões importantes, tanto em relação à educação, como demarcação de territórios, saúde, entre outros.

Já o RCNEI é um documento que orienta na elaboração de currículos escolar indígena criado por educadores a fim de mudar o paradigma empregado desde a época colonial à educação indígena.

Assim, ao pensarem os grandes objetivos que hoje são comuns às escolas indígenas, representantes de professores índios de algumas etnias do norte ao sul do país redigiram para este RCNE/Indígena alguns propósitos que devem orientar as decisões curriculares:

- *Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado.* Professor Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM.
- *Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas.* Walmir, professor Kaingang, RS.
- *Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas.* Darlene, professora Bakairi, MT.
- *Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente.* Fausto, professor Macuxi, RR. (RCNE/Indígena, 1998, p. 58-59).

Os objetivos apresentados estão ligados ao que é imprescindível aos saberes que o currículo precisa trabalhar com os alunos, eles dão suporte aos professores, que irão desenvolver estes objetivos dentro da sala de aula por meio de conteúdos, projetos pedagógicos,

materiais didáticos diferenciados, utilizando os grupos de alunos e o tempo dentro da sala de aula a seu favor.

Outra questão importante na elaboração do currículo escolar indígena é o calendário escolar, segundo o RCNE/Indígena (1998),

Como a experiência dos diferentes grupos de professores brasileiros de várias regiões e etnias nos revela, o calendário das escolas indígenas é, assim, um elemento fundamental no processo educativo em seu caráter cultural. Não pode ser pensado como uma norma vinda do controle externo sobre a escola, obedecendo a prazos e frequência de duração fixa e pré-definidos. (Idem, p. 76).

O calendário escolar indígena precisa se adequar à organização da sua comunidade, levando em conta fases climáticas, agrícolas, festejos e rituais da aldeia. Este calendário é elaborado pelos membros da escola e da comunidade, em que pode ser mudado dependendo de questões como morte algum membro da aldeia. Ele precisa ser respeitado tanto pelo município quanto pelo Estado.

A partir do momento em que se desenvolve um currículo escolar indígena, precisa-se estar levando em conta a diversidade cultural dos alunos ali incluídos, que preferencialmente os professores sejam indígenas, participando da cultura e vivências da comunidade, em que se respeitem os valores culturais, tradições, rituais, e o modo de vida daquela comunidade.

Para que o currículo escolar indígena seja pertinente para cada comunidade, é necessário que na elaboração haja a interação dos professores, da gestão escolar, comunidade, que se desenvolva junto ao Conselho Estadual de Educação, trazendo-o para o mais próximo da realidade, no entanto mantendo a autonomia da escola na elaboração deste currículo.

O currículo escolar indígena é uma ferramenta importante para a valorização da cultura indígena, para o não esquecimento de suas raízes e língua materna, no qual os alunos podem se comunicar sem serem repreendidos, pois a escola está ali para contribuir no seu desenvolvimento e formação da sua identidade social cultural.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA E O CURRÍCULO

Ao longo do tempo, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, os indígenas tiveram inúmeras perdas, que ocasionaram a ruptura de suas identidades culturais. Uma das perdas que mais marcaram a sua história foi a da sua língua nativa, cujas consequências perpetuam até os dias atuais. De acordo com Quaresma e Ferreira (2013),

Em outras palavras, a cultura de uma dada sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo. Quando impuseram a língua portuguesa como oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade linguística no Brasil. (p. 237).

Como já foi dito no capítulo anterior, na época da colonização, os jesuítas vieram para catequizar os indígenas. Eles foram os primeiros professores que os indígenas tiveram, foi por meio deles o primeiro contato com a educação formal, educação esta voltada apenas para os interesses da Igreja e do Estado, não levando em consideração as necessidades e vivências dos indígenas. Sendo assim, o seu interesse era homogeneizar, instituindo que todos falassem a língua portuguesa e fazendo assim com que os indígenas fossem aos poucos perdendo os seus traços culturais, esquecendo-se de suas raízes.

A educação indígena passou por quatro fases, a primeira delas é demarcada pelo período da colonização, no qual os jesuítas catequizavam os indígenas.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), esse projeto tem como objetivo afastar a igreja católica da educação escolar indígena, impedindo assim a catequização dos indígenas que era voltado aos interesses da Igreja, tendo também como objetivo prestar assistência a eles em qualquer território nacional no qual estejam.

A terceira e quarta fases são marcadas pelas lutas e movimentos indígenas que buscavam a sua solidificação no qual fossem lhes garantidos o direito de uma educação baseada na sua cultura, em que pudessem se expressar, e com profissionais que lhes garantissem isso, que estejam dentro da sua comunidade e da sua cultura. Segundo Santos, Paiva Menezes, Seffair e Carvalho (2015),

Desde o período de colonização do Estado brasileiro, os povos indígenas têm sido atendidos por educação sistematizada. No entanto, apenas a partir da década de 1970, que esse processo educacional volta-se a ouvir e perceber as reais necessidades das aldeias. Dentre as diversas especificidades apresentadas nas escolas indígenas figura a demanda por professores, que em um primeiro momento eram missionários, depois não indígenas e nas últimas décadas, concluiu-se ser o ideal, para o povo, o próprio indígena. (p. 7847).

O indígena, até o momento em questão, não conhecia a educação escolar, não tinham o contato direto com a sala de aula, e achava não ter a necessidade de ter um professor, todos os seus ensinamentos eram aprendidos no contato do dia a dia com os anciões das suas aldeias e por seus pais; eles viam a escola como algo imposto, para qual eles estavam sendo obrigados a ir para aprender coisas distintas a sua realidade.

A imposição de modelos educacionais alheios à filosofia educativa dos povos indígenas seria uma estratégia para acabar com a diversidade linguística e cultural em terra brasileira. Na escola para indígenas, transmitia-se os conhecimentos valorizados pela cultura europeia, ensinavam-se exclusivamente a língua portuguesa e se usava a língua indígena apenas para traduzir vocabulários da língua portuguesa, facilitando o processo de aprendizagem. (QUARESMA e FERREIRA (2013), p. 241).

O modelo de educação escolar da época era totalmente contrário à cultura dos indígenas, estava focada apenas na cultura europeia, no qual o interesse maior era erradicar aquela cultura.

Mesmo dentro desta educação escolar imposta pelos portugueses, os indígenas continuavam com a mesma visão, de não haver a necessidade de ter um professor alheio a sua cultura e vivência do dia a dia, já que tudo que sabiam era ensinado pelos anciões das suas aldeias, os mais velhos da aldeia, que passavam seus ensinamentos e valores para as novas gerações, e isso se repetia continuamente, e tudo que ensinasse contrário a isto seria distante da sua realidade.

É nas décadas de 80 e 90, com as medidas legais emanadas da Constituição Federal, que as questões referentes à Educação Escolar Indígena passam a fazer parte das responsabilidades do Estado (Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991), trazendo o debate para o cenário educacional brasileiro. A reivindicação por formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Um marco importante nesta questão foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena (I CONEEI) realizada em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior. (BETTIOL; LEITE, 2000, p. 12835).

Foi apenas após a década de 1980 que o Estado começou a discutir sobre a educação escolar indígena, tomando para si a responsabilidade de arcar com as questões educacionais indígenas, e uma das questões é a formação de professores indígenas, para que os próprios indígenas venham a ter uma formação completa, diferenciada e contínua, tenham domínio dos conteúdos comuns às outras escolas e também conteúdos diferenciados relacionados à cultura, à língua, e ao cotidiano dos alunos dentro da aldeia, contribuindo assim no âmbito escolar, para que assim não seja preciso a contratação de professores não indígenas.

de modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONI, 2003, p. 14).

É de responsabilidade de o professor indígena ser um mediador do conhecimento tanto da cultura quanto dos conhecimentos universais, para que o aluno possa ter acesso aos dois conhecimentos, de modo a não serem leigos nos assuntos referentes ao mundo que os cerca.

Foram diversas as lutas travadas pelos indígenas para mudarem esta educação escolar para uma educação escolar indígena que pudesse levar em consideração suas vivências do cotidiano, com profissionais de dentro da aldeia. Segundo Silva e Lima (2016),

A inserção dos povos indígenas no mundo globalizado, de maneira que lhes sejam garantidos os direitos aos seus valores, línguas, organização sociocultural, e desenvolvimento econômico é questão colocada por eles mesmos como uma necessidade e um objetivo. Nesses termos, a proposta da formação de professores indígenas, por meio de uma Educação Superior Indígena nasceu da própria demanda desses povos por uma escola de

qualidade que se caracterize intercultural, bilíngue e diferenciada (p. 99).

A importância de se ter professores indígenas é porque eles possuem o conhecimento de sua etnia, buscam dar devida importância à cultura, à sua língua materna, aos rituais, tendo uma maior preocupação em passar para seus alunos as memórias do seu povo, pois eles conhecem bem a sua história. Eles também poderão ensinar os conteúdos não indígenas, a língua portuguesa e os saberes passados na escola regular. A escola deve proporcionar ao aluno os dois saberes, pois eles vivem nestes dois espaços, e isto deve estar explícita no currículo escolar indígena. Segundo Grupioni (2003),

Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. (p. 13).

Esses profissionais que serão formados têm como principal intuito atender às necessidades das escolas indígenas das suas comunidades, oferecendo aos seus alunos uma educação de qualidade ampla e intercultural diferenciada, pois este direito é garantido por lei aos indígenas.

A educação escolar indígena possui diversas leis que asseguram seus direitos, no presente momento não iremos apresentar todas, apenas algumas uma vez que não é objetivo desse item. Iniciando temos a Constituição Federal do Brasil, de 1988, com o capítulo VIII, seguindo com os art. 210, no §2, em que diz que “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” (p. 95-96). No presente parágrafo garante ao indígena o direito de uma educação na sua língua materna, diferenciado, abrangendo a sua cultura e costumes. Seguindo com os art. 231 e 232.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os bens.

§1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas ou comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas imprescritíveis.

§5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do congresso nacional, em casos de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse de soberania do país, após deliberação do congresso nacional, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse de terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito a indenização ou a ações de contra a União, salvo na forma de lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§7º Não se aplica a terras indígenas o disposto no art. 174, §3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa dos seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, (1988), p. 103).

Os dois artigos asseguram aos indígenas o seu direito de ter uma organização social própria, de acordo com sua cultura, costumes, língua e singularidades, podem ainda fazer uso de suas terras da forma como acharem melhor, e usufruir das suas riquezas permanentemente, sendo que o governo não possui direito algum sobre a terra demarcada.

Continuando com as leis, temos também na Lei de Diretrizes e bases da educação nacional, de 1996, nº 9394, com o seguinte artigo: 26 §4º no qual está definido como lei que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” Está lei impõe que as escolas regulares, que trabalhem em sala de aula a história da cultura indígena, como parte da história do Brasil, deem à ela o devido reconhecimento.

Seguindo com as leis, temos também o artigo 32 §3º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Neste parágrafo a LDB 96/9394 assegura aos indígenas o ensino na sua língua materna, contribuindo assim para a valorização da língua materna, a qual não será perdida com o passar do tempo. Ainda segundo Segundo Santos, Paiva Menezes, Seffair e Carvalho (2015),

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, criado por meio da Portaria de 1991, elabora e apresenta, em 1993, A Política de Educação Escolar Indígena - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborada com base nos direitos constitucionais indígenas, configurou-se como instrumento na implantação de uma política que garantisse, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica). (p. 7850).

Essas são apenas algumas das leis que asseguram aos indígenas seus direitos. O que queremos deixar claro aqui é a importância de uma formação do professor indígena, que deve ser específica diferenciada, na qual a sua cultura seja levada em consideração, e tratada com a devida importância. É de suma importância que esses professores atuem em suas comunidades, pois eles conhecem melhor que um professor não indígena o dia a dia daquela comunidade, a cultura, língua materna, rituais, e todas as suas peculiaridades culturais da sua comunidade, uma vez que para as,

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 destaca que a formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local Secretarias de Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, assim como nas Prefeituras “é tarefa urgente e indispensável”. (SANTOS, PAIVA MENEZES, SEFFAIR e CARVALHO (2015), p. 7850 e 7851).

A formação de professores indígenas é por lei obrigatória e de total importância. Deve ser tratada o mais rápido possível para que eles venham a exercer sua profissão dentro de suas aldeias, tirando assim a necessidade da contratação de professores não - indígenas para os cargos dentro da escola indígena, pois,

Conforme as orientações da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, as universidades, articuladas com secretarias de educação, entidades de apoio, associações de professores indígenas, organizações indígenas e as próprias comunidades, são fundamentais para o enfrentamento e encaminhamento da questão imprescindível de formação de índios como: pesquisadores de suas

próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde; alfabetizadores em suas línguas maternas; escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades; professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didáticos-pedagógicos em português; administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. (SANTOS, PAIVA MENEZES, SEFFAIR e CARVALHO (2015), p. 7851).

A lei garante aos indígenas esta educação diferenciada para que eles possam se profissionalizar, com uma educação completa, sendo assim pesquisadores da sua cultura. Dentro da sala de aula vão passar para os seus alunos um aprendizado completo, conforme a realidade da sua aldeia, ressaltando as suas identidades culturais e valorizando a sua língua. Segundo Grupioni, (2003),

o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos. (p. 14).

Para que isto seja realmente possível, o governo precisa subsidiar esta formação, pois, a mesma necessita ser contínua e complementada. Mas o que de fato acontece em algumas aldeias que possuem suas escolas é que não há indígenas com formação específica, e precisam de pessoas de fora da aldeia para ministrar as aulas.

Assim, esta educação diferenciada enfrenta graves problemáticas, desde a sua localização, implementação até sua equipe pedagógica, o empecilho maior que ela enfrenta é o governo, com suas políticas de retrocesso, as quais tentam desfavorecer as lutas indígenas para a conquista de seus direitos.

No entanto, os desafios desta proposta educativa não param por aí, visto que não basta apenas condições físicas adequadas para o seu devido funcionamento, como prédio, carteiras, material didático e luz elétrica, por exemplo, mas carecem, sobretudo, de profissionais da educação, de preferência das próprias comunidades indígenas, com formação adequada para atender de forma integral, as demandas das sociedades indígenas, além, é claro, da utilização de uma proposta curricular construída para atender às exigências de cada povo originário. (MONTEIRO e MASCARENHAS, (2020), p. 08).

Há necessidade que se tenha profissionais capacitados dentro das aldeias, para que se possa ser ofertado um ensino o mais próximo à realidade delas, e que o seu PPP (Projeto Político Pedagógico) e Currículo sejam elaborados de acordo com as variantes da escola, levando em consideração o local onde a escola está inserida, a cultura, e o mais importante o aluno que está ali.

Outro instrumento pedagógico importante é o material didático voltado à educação escolar indígena, sobre o qual o aluno deva estar mais familiarizado, tendo um maior contato, buscando participar mais das aulas com um maior aproveitamento do que está sendo ensinado. Conforme Silva e Lima (2016),

Nos últimos anos, a produção de material escrito (didático-pedagógico ou literário, dentre outros) apresentou um significativo aumento, o que tem possibilitado o aprofundamento do estudo linguístico. Além da educação informal peculiar ao grupo indígena, essa sistematização do conhecimento tem ajudado esses grupos a manterem vivas sua cultura e sua língua, por meio da sua produção escrita e do estudo sistematizado. Reforçando a revitalização cultural e a valorização da memória por meio do registro dos mitos, dos ritos, canções e etc. (p. 94).

A formação docente dos indígenas é um importante divisor de águas, no qual esta formação que irá contribuir de forma majoritária para que o currículo venha a funcionar dentro da escola indígena, promovendo uma maior valorização cultural, aproveitamento do cenário a seu redor, e o seu cotidiano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda história por trás da educação escolar indígena, das suas lutas travadas, os inúmeros movimentos para que nos dias atuais possam gozar de seus direitos, com total garantia de que o estado irá atender as suas necessidades é uma pequena vitória a um povo que vem sofrendo desde a chegada dos portugueses ao seu lugar, se apropriando de forma violenta, extinguindo o seu povo, cultura e identidade.

Em suma, a pesquisa foi dividida em três temas sobre a importância do currículo escolar indígena e suas implicações sobre a formação docente. No primeiro momento trouxe vários teóricos para que se pudesse entender o que é de fato um currículo escolar, quais as suas implicações, elaboração e como ele norteia as escolas, e desenvolve dentro dela as identidades dos alunos.

O currículo escolar não é neutro, ele é uma questão de poder a quem o detém, ele determina o que fazer, o que a escola tem a oferecer aos seus alunos. Esse currículo deve ser analisado e elaborado em conjunto com todos os membros da escola, e no caso do currículo escolar indígena, é necessária a participação da comunidade, junto das lideranças.

Ficou bastante claro e perceptível que todas as escolas não podem seguir um modelo único de currículo, ele deve ser elaborado de acordo com o local onde a escola está inserida, no que se leva em consideração a região, fator socioeconômico, os alunos, e o que de fato são as necessidades ali.

No segundo momento tratamos da educação escolar indígena, em como ela foi mudando ao passar do tempo até chegar ao modelo atual.

A educação indígena iniciou antes mesmo da colonização, dentro das aldeias. Nesse sentido, ela era passada pelos anciões para as novas gerações, se caracterizando no ensino do que estes anciões sabiam.

Com a chegada dos portugueses, particularmente com os Jesuítas, a educação se caracterizou na catequização dos indígenas. Só ai então a educação indígena mudou para educação mais formal, cujos interesses eram homogeneizar os indígenas, fazendo com que eles perdessem seus traços e identidade, tornando-os o mais parecido possível com os portugueses.

Foi neste momento que muitos dos indígenas abandonaram sua cultura, esquecendo a sua língua materna, abandonando assim a sua identidade, e formando outra cultura para viver em sociedade.

Com o passar do tempo, foram travadas inúmeras lutas para que hoje seja possível o direito de uma educação escolar intercultural, tendo a sua cultura como centro de discursões dentro da escola, com o uso da sua língua materna, e também dos conteúdos comuns a outras escolas regulares, tudo isto em uma escola indígena, dentro da sua própria aldeia, direito este garantido pela legislação atual.

No terceiro momento trouxemos discussões acerca da formação docente, em especial a indígena, em como é de suma importância uma formação direcionada aos indígenas, para que eles próprios sejam professores nas escolas das suas comunidades.

É importante que os professores que lecionem nas escolas indígenas, sejam indígenas da própria aldeia, pois eles conhecem a cultura, sua língua materna, a vivência do dia a dia na aldeia, os seus rituais, a situação socioeconômica dos alunos, podendo desenvolver melhor o seu trabalho, com a garantia da valorização da sua cultura.

O objetivo aqui no presente trabalho foi apresentar a construção de um currículo, em especial das escolas indígenas, trazendo quem são seus colaboradores para a sua elaboração, a importância do diálogo com a comunidade para que a escola possa atender as suas necessidades, a importância de professores indígenas para exercer o cargo, oferecendo assim uma educação de qualidade que contemple todos os âmbitos educacionais e culturais.

Portanto, na construção do currículo, é necessário sempre estar atento a todos os elementos que possam vir a contribuir na sua elaboração, trazendo sempre as vozes da comunidade para reivindicarem melhorias, e trazendo assim também as suas contribuições acerca das necessidades vistas.

Mesmo com tudo isto que foi abordado, no país em que vivemos está sujeito a ter nossos direitos negados mesmo que explícitos na legislação, e com isto as lutas pela educação irão continuar para que os alunos possam usufruir de uma educação ampla, contemplando todos os aspectos, sejam eles indígenas ou não.

É de suma importância tratar de temas relacionados à cultura indígena, o tema em questão nos leva a refletir sobre os aspectos que distingue a elaboração do currículo, a participação dos membros, a formação docente e continuada, e como é inquestionável que

sejam os próprios indígenas pertencentes às respectivas aldeias que busquem esta formação que por lei deve ser ofertada a eles.

A temática escolhida para esta pesquisa busca incentivar uma reflexão sobre a importância do currículo, em como ele é diversificado e sempre elaborado de acordo o cenário a sua volta.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BETTIOL, Célia Aparecida. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: Um olhar sobre os documentos legais**. ISSN 2176 – 1396.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto Pedagógico xavante: Tensões e Rupturas na intensidade da construção curricular**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, Marisa Vorrober. **O currículo nos limiões do contemporâneo** / Marisa Vorrober Costa, org. – 4. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. In:_____. Currículo: teorias e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Em Aberto / **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- . Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 3-5, fev. 2003.

LIMA, Marceline de. LEMOS, Maria de Fatíma. ANAYA, Viviani. **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática**. Dialogia, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos** / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (organizadoras) – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2005 – (Série cultura, memórias e currículo, v. 2)

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo**. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-15, e17338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17338>.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar** / Branca Jurema Ponce org. – Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1 Dez 2009 .

QUAESTIO, Sorocaba. **A história da educação e do currículo escolar** / Sorocaba Quaestio org. – SP, v.10, n. 1/2, p. 35-40, maio/nov. 2008.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas / Ministerio da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Jonise Nunes. PAIVA, Natália de Souza. MENEZES, Anna Karen Alves. SEFFAIR, Priscilla Maciel. CARVALHO, Priscila Curico de. **Formação de Professores indígenas e Políticas Públicas Específicas**. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio. **Currículo em tempos difíceis**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 291-306. jun. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Revista de educação Movimento, ano 3, número 4 – 2016.

SILVA, Lorraine Gomes da. LIMA, Sélvia Carneiro da. **Desafios da formação de professores indígenas no Brasil: contribuições geográficas**. Revista Interface, Edição nº 11, maio de 2016 – p. 89-104.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Desafios da educação escolar indígena**. Revista escrita, Gavea/RJ, nº 11, 2010.

SOUZA, Selma Maria Ferreira de. **Saberes docentes, saberes indígenas: Um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo xucuru do orurubá**. Recife, fevereiro, 2008.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço**. Dialogia, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, vol. 5, nº 9, julho/dezembro 2004, p. 157-171.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.