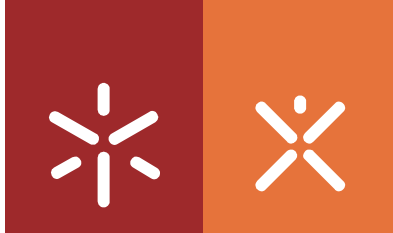




Maria Lucimar Jacinto de Sousa

**Currículo, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade:  
 dos referentes às percepções dos intervenientes**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Maria Lucimar Jacinto de Sousa

**Currículo, Educação Escolar Indígena e  
Sociodiversidade:  
dos referentes às perceções dos intervenientes**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**

novembro de 2020

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade do Minho por me ter aceite como estudante do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular, expressado na acolhida dos professores e demais servidores do Instituto de Educação;

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho, por sua competência, profissionalismo e humanismo didático-pedagógico na supervisão desse trabalho; suas orientações foram momentos de sossego e desassossego, construções, desconstruções e reconstruções. Foram, sobretudo, oportunidades de reflexões, diálogos, crescimento e desenvolvimento enquanto aprendiz de pesquisadora e escritora de tese.

Agradeço à Secretaria de Educação do Amazonas e à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, onde atuo como Pedagoga, pelas experiências profissionais compartilhadas, estudos realizados e outras tantas atividades docentes desempenhadas que serviram de base para a minha formação acadêmica e posterior construção do projeto dessa pesquisa;

Agradeço aos estudantes, professores, coordenadores e gestores das escolas públicas, participantes desse estudo, pela sensibilidade, engajamento e contribuição com a minha pesquisa. Saibam que sem as vozes da escola, a ciência *na* escola e para a escola jamais será possível, assim como não seria possível a realização desse estudo;

Agradeço ao Núcleo Pedagógico do Centro de Mídias de Educação vinculado à Secretaria de Educação do Amazonas, nas pessoas das assessoras pedagógicas Prof<sup>a</sup> MSc Augusta Ximenes, Prof<sup>a</sup> MSc Cláudia Gomes e Prof<sup>a</sup> Msc Helândia Milon pelo incentivo, apoio e contribuição com sua *expertise* na realização desse trabalho;

Agradeço à Universidade do Estado do Amazonas, em especial aos coordenadores e professores do PARFOR – Programa de Formação de Professores Indígenas, onde atuo como docente, pela colaboração, troca de experiências e compartilhamento de materiais de pesquisa e formação docente;

Agradeço à Sub Secretaria de Educação da SEMED/Manaus na pessoa da Prof<sup>a</sup> MSc Euzeni Trajano e a equipe da Divisão Distrital de Ensino Rural por me oferecer carona no barco da equipe de assessores pedagógicos nas atividades de campo, ou seja, nas visitas as escolas indígenas nas margens do Rio Negro - Amazonas;

Agradeço à gestora acadêmica da Escola Estadual Rural Prof<sup>a</sup> Damiana Costa e aos técnicos da Fundação Amazonas Sustentável pelo apoio e compartilhamento de informações relevantes no trabalho de campo desenvolvido no estudo.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Mas declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Currículo, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade: dos referentes as percepções dos intervenientes**

### **RESUMO**

O presente século, marcadamente desafiador do ponto de vista das exigências às sociedades complexas e à educação, sendo esta cada vez mais especializada, impõe inúmeros desafios para a garantia de manutenção do direito de todos à escolarização, considerando a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que a escola assimila em seu contexto, resultantes da dinâmica da sociedade multicultural. Esse processo vem mudando as formas de se relacionar e produzir conhecimentos e tem provocado alterações na compreensão do ser e do estar no mundo, visto que a tônica desse tempo é a liquefação dos sentidos, mediações e experiências sociais. A educação, nesse sentido, como processo que visa a equalização social, na sociedade multicultural marcada pelas diferenças, busca desenvolver um equilíbrio intercultural no mundo. Assim a escola, como instituição formativa, abraça cada vez mais as diferenças, as integra e as modifica de acordo com suas configurações curriculares. À escola vem sendo exigido continuamente dar respostas, cada vez mais objetivas, às demandas do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e do processo da humanização do homem. Este é um complexo papel posto para a escola, visto que assimila um conflito entre a eficiência técnica mas sobretudo formativa visando a educação integral do ser. Assim, a escola procura mover-se continuamente no sentido de manter um fluxo contínuo de transformações estruturais, que nunca se estabiliza, para dar respostas a sociedade através de dinâmicas internas que sinalizam sua evolução e adaptação estruturais/organizacionais. Por outro lado, ao apostar na promoção da sociedade intercultural, dialógica e integradora, abre possibilidades para diferentes concepções de escola e currículo, atuação/aprendizagem e formação. Esse cenário aponta para o desafio de a escola promover o acesso e a aprendizagem dos povos indígenas, por direito destes e por dever daquela, no cumprimento da legislação escolar indígena, constituída por um significativo aparato legal, curricular, organizativo que prescinde da normatização de um projeto pedagógico curricular específico para funcionamento. O projeto educativo da Educação Escolar Indígena, segundo as diretrizes legais, deve direcionar-se à construção de uma escola específica, com currículo próprio, para cada etnia/cultura indígena, em cada contexto étnico; nesse sentido, trabalhamos com a possibilidade de uma integração curricular entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais nas práticas curriculares, onde se destaca o papel do professor como mediador e agente de mudança. Apresentam-se os dados da pesquisa realizada cujo objetivo foi averiguar na percepção dos intervenientes da Escola Indígena sobre quais são as práticas de valorização da diversidade escolar. Para o desenvolvimento teórico, destinado ao entendimento da temática, ***Currículo, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade: dos referentes as percepções dos intervenientes***, buscou-se estudos em Candau (2000, 2008, 2010, 2013), Pacheco (2000, 2005, 2013), Beane (2003), Alonso (1986, 2000), e Morin (2007, 2014). Na investigação empírica, partimos de um estudo metodológico qualitativo do tipo estudo de caso e, como instrumento de coletas de dados, recorreu-se às técnicas de entrevistas e grupo focal (*focus group*). Para análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, Análise de conteúdo, 1977) das transcrições das entrevistas e dos grupos focais. Globalmente, os resultados apontam para a necessidade de uma intervenção qualitativa na Escola Indígena a fim de direcioná-la para o contexto em que se aplica visando a integração dos conhecimentos tradicionais/ecológicos e os conhecimentos científicos/escolares e formação integral dos estudantes para atuar de maneira propositiva na sociedade contemporânea.

Palavras chaves: currículo, Educação Indígena, Sociodiversidade

## **Curriculum, Indigenous School Education and Sociodiversity: from those referring to the perceptions of the stakeholders**

### **ABSTRACT**

The present century, markedly challenging from the point of view of the demands on complex societies and education, which is increasingly specialized, imposes countless challenges to guarantee the maintenance of everyone's right to schooling, considering the complexity of social, political, economic and cultural characteristics that the school assimilates in its context, resulting from the dynamics of multicultural society. This process has been changing the ways of relating and producing knowledge and has caused changes in the understanding of being and standing in the world, since the keynote of that time is the liquefaction of the senses, mediations and social experiences. In this sense, education, as a process that aims at social equalization, in a multicultural society marked by differences, seeks to develop an intercultural balance in the world. Thus, the school, as a training institution, increasingly embraces differences, integrates and modifies them according to their curricular configurations. The school has been continuously required to respond to the increasingly objective demands of the world of work, science, technology, culture and the humanization process of man. This is a complex role for the school, since it assimilates a conflict between technical efficiency but, above all, formative, aiming at the integral education of the being. Thus, the school seeks to move continuously in order to maintain a continuous flow of structural transformations, which never stabilizes, in order to respond to society through internal dynamics that signal its structural/organizational evolution and adaptation. On the other hand, by betting on the promotion of intercultural, dialogical and integrating society, it opens possibilities for different conceptions of school and curriculum, performance/learning and training. This scenario points to the challenge of the school promoting access and learning for indigenous peoples, by their right and by her duty, in compliance with indigenous school legislation, constituted by a significant legal, curricular and organizational apparatus that does not require the standardization of a specific curricular pedagogical project for operation. The educational project of Indigenous School Education, according to legal guidelines, should be directed towards the construction of a specific school, with its own curriculum, for each indigenous ethnicity/culture, in each ethnic context; in this sense, we work with the possibility of a curricular integration between scientific knowledge and traditional knowledge in curricular practices, which highlights the role of the teacher as a mediator and agent of change. The data of the research carried out are presented, whose objective was to ascertain the perception of the stakeholders of the Indigenous School about what are the practices that value school diversity. For theoretical development, aimed at understanding the theme, *Curriculum, Indigenous School Education and Sociodiversity: from those referring to the perceptions of the stakeholders*, studies were sought in Candau (2000, 2008, 2010, 2013), Pacheco (2000, 2005, 2013) , Beane (2003), Alonso (1986, 2000), and Morin (2007, 2014). In the empirical investigation, we started from a qualitative methodological study of the case study type and, as an instrument of data collection, we used the techniques of interviews and focus group. For data analysis, content analysis (Bardin, 1977) of the transcripts of the interviews and focus groups were used. Overall, the results point to the need for a qualitative intervention in the Indigenous School in order to direct it to the context in which it is applied aiming at the integration of traditional/ecological knowledge and scientific/school knowledge and integral training of students to act purposefully in contemporary society.

Keywords: curriculum, Indigenous Education, Sociodiversity

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO I POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: Da normatização legal à efetivação do direito à Educação Indígena na perspectiva do atendimento à sociodiversidade .....                                     | 8  |
| 1.1 Educação como direito humano .....                                                                                                                                                                                   | 9  |
| 1.2 Direito à educação Escolar Indígena .....                                                                                                                                                                            | 11 |
| 1.3 Sociodiversidade e Educação Indígena.....                                                                                                                                                                            | 25 |
| 1.4 Sociodiversidade amazônica e os desafios para a Escola Indígena.....                                                                                                                                                 | 29 |
| 1.5 Síntese do capítulo .....                                                                                                                                                                                            | 31 |
| CAPÍTULO II DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Da referenciação curricular às concepções de ensino, para promoção da sociodiversidade escolar .....                                               | 33 |
| 2.1 Currículo: epistemologia do conhecimento na Educação Indígena .....                                                                                                                                                  | 34 |
| 2.2 Currículo numa perspectiva histórica e seus determinantes político-sociais .....                                                                                                                                     | 39 |
| 2.3 Revendo os tipos de currículo: formal, informal, prescrito, oculto .....                                                                                                                                             | 41 |
| 2.4 Algumas concepções e teorias do currículo.....                                                                                                                                                                       | 44 |
| 2.5 Dimensões do currículo: global, local, multicultural, intercultural .....                                                                                                                                            | 46 |
| 2.6 Política curricular brasileira: Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena .....                                                                                                               | 50 |
| 2.7 Síntese do capítulo .....                                                                                                                                                                                            | 52 |
| CAPÍTULO III PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA: Elementos estruturantes e dialógicos na atenção à sociodiversidade.....                                                                     | 54 |
| 3.1 Projeto Pedagógico e Curricular da Educação Escolar Indígena .....                                                                                                                                                   | 56 |
| 3.2 Estratégias de elaboração do PPC na perspectiva de uma escola integradora.....                                                                                                                                       | 59 |
| 3.3 Medidas de atenção à sociodiversidade presentes no PPC da Escola Indígena .....                                                                                                                                      | 61 |
| 3.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena: Princípios Epistemológicos e Curriculares .....                                                                                                    | 63 |
| 3.5 Caracterização do Projeto Pedagógico Curricular da Escola Indígena pesquisada.....                                                                                                                                   | 66 |
| 3.6 Princípios pedagógicos e curriculares do PPC das escolas indígenas pesquisadas .....                                                                                                                                 | 68 |
| 3.6.1 A escola recetora do conteúdo.....                                                                                                                                                                                 | 68 |
| 3.6.2 O CTCC do conteúdo.....                                                                                                                                                                                            | 69 |
| 3.6 Síntese do capítulo .....                                                                                                                                                                                            | 77 |
| CAPÍTULO IV PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SABERES TRADICIONAIS ORAIS: Relação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais na perspectiva da promoção da sociodiversidade ..... | 78 |
| 4.1 Integração Curricular .....                                                                                                                                                                                          | 79 |
| 4.2 Dimensões da integração curricular na Escola Indígena .....                                                                                                                                                          | 81 |
| 4.3 Integração social e comunitária .....                                                                                                                                                                                | 84 |
| 4.4 Integração das experiências etnoculturais .....                                                                                                                                                                      | 86 |

|                                                                                                 |                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5                                                                                             | Integração dos conhecimentos científicos .....                                                                                        | 89  |
| 4.6                                                                                             | Integração da Conceção Curricular .....                                                                                               | 90  |
| 4.7                                                                                             | Princípios e fundamentos da escola integradora.....                                                                                   | 92  |
| 4.8                                                                                             | Papel do estudante na escola integradora .....                                                                                        | 98  |
| 4.9                                                                                             | Síntese do capítulo .....                                                                                                             | 100 |
| CAPÍTULO V METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....                                                    |                                                                                                                                       | 102 |
| 5.1                                                                                             | Especificidades do estudo: <i>Design</i> metodológico .....                                                                           | 102 |
| 5.2                                                                                             | A Educação Escolar Indígena: um estudo de caso.....                                                                                   | 107 |
| 5.3                                                                                             | Por quê(s): questões e objetivos da investigação .....                                                                                | 109 |
| 5.4                                                                                             | Os intervenientes na investigação .....                                                                                               | 110 |
| 5.5                                                                                             | Percurso da investigação.....                                                                                                         | 111 |
| 5.6                                                                                             | Modelo de análise .....                                                                                                               | 121 |
| CAPÍTULO VI APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: Gestão curricular da Escola Indígena ..... |                                                                                                                                       | 129 |
| 6.1                                                                                             | Apresentação dos resultados do estudo .....                                                                                           | 129 |
| 6.1.1                                                                                           | Primeira fase: a construção de pilares estruturantes .....                                                                            | 129 |
| 6.1.2                                                                                           | Segunda fase: os primeiros passos do percurso de pesquisa .....                                                                       | 130 |
| 6.2                                                                                             | Apresentação dos resultados do Eixo 1 - Políticas curriculares para a Educação Indígena ....                                          | 135 |
| 6.2.1                                                                                           | Apoio Técnico-Pedagógico .....                                                                                                        | 136 |
| 6.2.2                                                                                           | Crítérios para implantação das escolas indígenas .....                                                                                | 141 |
| 6.2.3                                                                                           | Políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena: Financiamento educacional .....                                              | 143 |
| 6.3                                                                                             | Apresentação dos resultados do Eixo 2 - Diretrizes curriculares para a Educação Escolar Indígena.....                                 | 146 |
| 6.3.1                                                                                           | Necessidades formativas dos estudantes .....                                                                                          | 148 |
| 6.3.2                                                                                           | Atenção à sociodiversidade.....                                                                                                       | 155 |
| 6.3.3                                                                                           | Princípios Educativos da Escola Indígena .....                                                                                        | 164 |
| 6.4                                                                                             | Apresentação dos resultados do Eixo 3 - Projeto pedagógico e organização curricular da Escola Indígena .....                          | 171 |
| 6.4.1                                                                                           | Especificidades da Escola Indígena.....                                                                                               | 172 |
| 6.4.2                                                                                           | Estratégias de elaboração do Projeto Pedagógico Curricular .....                                                                      | 180 |
| 6.4.3                                                                                           | Integração da sociodiversidade .....                                                                                                  | 185 |
| 6.5                                                                                             | Apresentação dos resultados do Eixo 4 - Projeto pedagógico e relação entre: conhecimento científico e saberes tradicionais orais..... | 200 |
| 6.5.1                                                                                           | Integração dos conhecimentos científicos .....                                                                                        | 201 |
| 6.5.2                                                                                           | Integração dos saberes tradicionais .....                                                                                             | 208 |
| 6.5.3                                                                                           | Integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais .....                                                                 | 215 |
| 6.6                                                                                             | Apresentação dos Resultados do Eixo 5 - Gestão curricular da Escola Indígena.....                                                     | 227 |

|                                                                                      |                                                                   |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.6.1                                                                                | Orientações para os docentes.....                                 | 228 |
| 6.6.2                                                                                | Planejamento Pedagógico e Curricular.....                         | 233 |
| 6.6.3                                                                                | Gestão e prática da sociodiversidade: Práticas curriculares ..... | 240 |
| CAPÍTULO VII CONCLUSÕES DO ESTUDO .....                                              |                                                                   | 248 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                     |                                                                   | 261 |
| APÊNDICES.....                                                                       |                                                                   | 268 |
| Apêndice 1 – Horário Escolar .....                                                   |                                                                   | 268 |
| Apêndice 2 – Plano de Curso - Componente Curricular Língua Portuguesa – 8º ano ..... |                                                                   | 270 |
| Apêndice 3 – Cronograma de Sequência de Aulas .....                                  |                                                                   | 274 |
| Apêndice 4 – Plano de Aula - Componente Curricular Língua Portuguesa – 8º ano.....   |                                                                   | 280 |
| Apêndice 5 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados gestores.....           |                                                                   | 297 |
| Apêndice 6 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados coordenadores .....     |                                                                   | 299 |
| Apêndice 7 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados professores .....       |                                                                   | 302 |
| Apêndice 8 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados estudantes .....        |                                                                   | 305 |
| Apêndice 9 – Quadro geral das entrevistas .....                                      |                                                                   | 307 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| RCNEI  | Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena |
| EEI    | Educação Escolar Indígena                                        |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                            |
| CF     | Constituição Federal                                             |
| COPIAM | Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia                   |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                    |
| CEB    | Câmara da Educação Básica                                        |
| DCN    | Diretrizes Curriculares Nacionais                                |
| EF     | Ensino Fundamental                                               |
| EM     | Ensino Médio                                                     |
| CEMEAM | Centro de Mídias de Educação do Amazonas                         |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                      |
| PPC    | Projeto Pedagógico Curricular                                    |
| UM     | Universidade do Minho                                            |
| MEC    | Ministério da Educação                                           |
| OIT    | Organização Internacional do Trabalho                            |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                       |
| CONEEI | Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena                |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Quadro síntese da legislação da Educação Escolar Indígena com ênfase na sociodiversidade ..... | 27  |
| Tabela 2 – Menção à sociodiversidade no Projeto Pedagógico Curricular da Escola Indígena .....            | 75  |
| Tabela 3 - Sujeitos da amostra .....                                                                      | 111 |
| Tabela 4 – Metodologia da investigação .....                                                              | 111 |
| Tabela 5 – Eixos de investigação .....                                                                    | 112 |
| Tabela 6 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 1) .....                                                   | 116 |
| Tabela 7 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 1) .....                       | 116 |
| Tabela 8 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 2) .....                                                   | 117 |
| Tabela 9 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 2) .....                       | 117 |
| Tabela 10 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 3) .....                                                  | 118 |
| Tabela 11 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 3) .....                      | 118 |
| Tabela 12 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 4) .....                                                  | 118 |
| Tabela 13 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 4) .....                      | 119 |
| Tabela 14 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 5) .....                                                  | 119 |
| Tabela 15 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 5) .....                      | 120 |
| Tabela 16 – Apoio técnico-pedagógico – Eixo 1 .....                                                       | 137 |
| Tabela 17 – Critérios para implantação das escolas indígenas – Eixo 1 .....                               | 141 |
| Tabela 18 – Financiamento Educacional – Eixo 1 .....                                                      | 143 |
| Tabela 19 – Necessidades formativas dos estudantes – Eixo 2 .....                                         | 149 |
| Tabela 20 – Atenção à sociodiversidade – Eixo 2 .....                                                     | 159 |
| Tabela 21 – Princípios educativos da Escola Indígena – Eixo 2 .....                                       | 166 |
| Tabela 22 – Especificidades da Escola Indígena – Eixo 3 .....                                             | 174 |
| Tabela 23 – Estratégias de elaboração do PPC – Eixo 3 .....                                               | 181 |
| Tabela 24 – Integração da sociodiversidade – Eixo 3 .....                                                 | 185 |
| Tabela 25 – Integração dos conhecimentos científicos - CC – Eixo 4 .....                                  | 201 |
| Tabela 26 – Integração dos saberes tradicionais - ST – Eixo 4 .....                                       | 209 |
| Tabela 27 – Integração dos saberes científicos e saberes tradicionais – Eixo 4 .....                      | 217 |
| Tabela 28 – Orientações para os docentes – Eixo 5 .....                                                   | 229 |
| Tabela 29 – Planejamento pedagógico e curricular – Eixo 5 .....                                           | 234 |
| Tabela 30 – Práticas curriculares – Eixo 5 .....                                                          | 241 |
| Tabela 31 – Cruzamento dos dados do estudo .....                                                          | 249 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Direito à Educação Escolar Indígena.....                                      | 8   |
| Figura 2 – Dimensões de integração.....                                                  | 91  |
| Figura 3 – Escola integradora .....                                                      | 96  |
| Figura 4 – Integração da concepção curricular.....                                       | 99  |
| Figura 5 – Fases do desenvolvimento da análise de dados.....                             | 124 |
| Figura 6 – Sistematização do estudo: eixos, categorias e subcategorias.....              | 125 |
| Figura 7 – Sistematização do processo de análise de conteúdo dos dados recolhidos.....   | 128 |
| Figura 8 – Nuvem de palavras - PPC da Escola Indígena .....                              | 191 |
| Figura 9 – Nuvem de palavras - PPC do CTCC das aulas.....                                | 194 |
| Figura 10 – Nuvem de palavras - referencial curricular para a EEI .....                  | 197 |
| Figura 11 – Sistematização dos âmbitos da integração curricular na Escola Indígena ..... | 225 |
| Figura 12 – Fluxo do planejamento de aulas – CTCC .....                                  | 238 |

## **INTRODUÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) reconhece a Educação Escolar Indígena (EEI) como uma modalidade de ensino específica constante na estrutura da educação básica brasileira. Por sua vez, em 2005, o Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) estabelece os requisitos básicos para o desenvolvimento do currículo das escolas indígenas, a ser elaborado pelos próprios professores e povos indígenas, de acordo com as peculiaridades, características etnoculturais, necessidades políticas e pedagógicas de cada etnia.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 2005), o Brasil reconhece a diversidade cultural e sociolinguística dos seus povos indígenas, que se expressa pela presença de mais de 220 grupos distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os Estados da federação. Estes povos vivem em 628 terras indígenas descontínuas, totalizando 12,54% do territorial nacional e, apesar da ampla distribuição, mais de 60% da população indígena está concentrada na região da Amazônia Legal.

Em decorrência da baixa densidade populacional de vários povos, e o fato de se constituírem em povos minoritários dentro do Estado nacional, muitas línguas indígenas hoje correm o risco de desaparecer (Brasil, 2005). Além das diferenças relativas à língua, o modo de viver, de pensar e de explicar o mundo também é diferente, constituindo-se numa riqueza cultural e filosófica ampla e diversa, a ser percebida pela escola e ressaltada no seu Projeto Político Pedagógico.

As relações entre o Estado e os povos indígenas foram marcadas historicamente por inúmeros conflitos: de um lado, o jugo e a dominação ideológica, e de outro, a resistência apegada à cultura tradicional e aos elementos simbólicos da cultura própria dos povos. Os conflitos centraram-se na luta dos povos indígenas contra os processos de colonização e homogeneização cultural direcionado aos chamados silvícolas ou povos da floresta.

Nos primórdios do processo de colonização havia amplo interesse da coroa portuguesa em manter o controlo e dominação indígena para uso de sua força de trabalho e, por isso, a aculturação tornou-se o foco da política indigenista que visava sobretudo promover a adaptação social e cultural dos diversos povos indígenas aos padrões da cultura eurocêntrica preconizada pelos colonizadores (Brasil, 2005). A homogeneização cultural foi imposta através da obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa e a proibição, aos indígenas, de se comunicarem através de suas línguas originárias. Essa proibição ocorreu principalmente dentro das missões religiosas, onde os indígenas foram obrigados a

memorizar, além de palavras na língua portuguesa, cânticos religiosos, ritos e orações em troca de alimentos ou objetos de seus interesses.

Objetivando organizar a escola para os indígenas, nos moldes europeus, o Estado inseriu na primeira *Constituição da República Federativa do Brasil* (CF) outorgada em 1824, um texto que fazia referência à “criação de estabelecimento para catequese e a civilização dos índios” (CF, título XIII, art.º 5º). Mais tarde, o tema da Educação Escolar Indígena voltou a ser mencionado no *Ato Institucional* de 1834, mas com o mesmo e único propósito, a catequese e a chamada civilização dos povos indígenas.

A proposta de CF de 1890 foi assegurar aos povos indígenas a proteção e não-violação dos seus territórios, o que representou um avanço para a realidade social da época marcada por conflitos relacionados a domínios de territórios e guerras internas. A CF aprovada no ano seguinte, em 1891, entretanto, não fez qualquer menção aos povos indígenas, tema que apareceu citado em textos legais, somente no século seguinte (Brasil, 2002).

Com a ocorrência da chamada *Revolução de 1930*, o então presidente Getúlio Vargas promoveu a elaboração de uma nova CF, promulgada em 1934. Esse texto constitucional fez uma breve referência aos indígenas mencionando que “compete privativamente à união legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art.5, XIX, m), sendo que no art.129 disse: “será respeitada a posse de terras dos silvícolas que nela se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedada, aliená-las”. Este artigo foi globalmente mantido nas CF de 1937 e 1967 fortalecendo a luta dos povos indígenas por uma política indigenista.

A partir de 1970, vários povos indígenas iniciaram um processo de organização social em associações de professores e grupos de representantes indígenas, na defesa, e proposição de algumas iniciativas, voltadas para o desenvolvimento de uma política nacional para a Educação Escolar Indígena (EEI). As várias etnias habitantes do território nacional objetivavam um projeto educativo capaz de assegurar aos povos indígenas, além do direito à educação, o direito à organização da escola que almejavam, com um currículo intercultural, bilíngue e culturalmente diferenciado

A partir das lutas indígenas, a CF em 1988 estabeleceu aos indígenas, após 500 anos de exclusão das políticas educacionais, a igualdade de direitos assegurados a todos os brasileiros. Integrou os indígenas ao contexto social, político, econômico e cultural brasileiro sem, no entanto, deixar de ressaltar suas diferenças étnicas e culturais.

A CF de 1988 garantiu o respeito às línguas maternas e o desenvolvimento de “processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental de 1º ao 9º ano, criando também o conceito de comunidades educativas indígenas, conforme citado no artigo 210, § 2º “O ensino fundamental regular

será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Nessa perspectiva de avanço das garantias legais, a LDB de 1996 dedicou dois artigos às condições especiais da Escola Indígena. No artigo 78, do Título VIII, definiu que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue 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 índias.

A LDB 9394/96 organizou a Educação Básica em níveis e modalidades de ensino, que ficou sendo constituída de dois níveis: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) e quatro modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e adultos e Educação Indígena.

A Resolução nº. 003/99 do *Conselho Nacional de Educação* (CNE), através da *Câmara da Educação Básica* (CEB), respaldada no Parecer 14/99, fixou Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a estruturação e o funcionamento das escolas indígenas no território nacional.

No artigo 1º estabeleceu, no âmbito da educação básica, que as escolas indígenas devem ter normas e ordenamentos jurídicos próprios, bem como as Diretrizes Curriculares do ensino intercultural e bilingue que visa a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a manutenção de sua diversidade étnica. No artigo 2º definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, tais como: localização, atendimento exclusivo às crianças e aos jovens indígenas, ensino em língua materna como forma de preservação sociolinguística de cada povo e organização escolar própria (Brasil, 1999c). O Parecer 014/99 diferenciou os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena mencionados no Referencial Curricular para essa modalidade de ensino:

a) **Educação Indígena**, que são os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas passados de pai para filhos, de geração em geração, através da tradição oral;

b) A **Educação Escolar Indígena** refere-se aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos dos não índios, conjuntamente com os dos povos indígenas, intermediados pela instituição escolar, objetivando apropriar-se de conhecimentos universais, a fim de contribuir com as questões criadas a partir das necessidades geradas pelo contato com a sociedade branca (Brasil, 2005).[sublinhado nosso]

A Educação Escolar Indígena pressupõe a sistematização de um processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, organizado em um projeto pedagógico curricular específico que objetiva a valorização e promoção das diferentes culturas. Com as políticas de inclusão propagadas a partir da LDB 9394/96 alguns projetos educacionais alternativos foram sendo observados no país, a exemplo, pode-se citar o Projeto de Ensino Fundamental com Mediação Tecnológica desenvolvido pelo Centro de Mídias de Educação no Amazonas (CEMEAM). Esse projeto, desenvolvido no Estado do Amazonas, na região norte do país, com características geopolíticas bem diversas, evidencia uma perspectiva do Estado de garantia do direito à educação escolar, ofertada pelo sistema convencional de ensino, aos estudantes indígenas, das diversas aldeias e comunidades rurais do Estado.

Esse modelo educacional e sua estrutura curricular precisam ser observados no sentido de promover o estabelecimento de um diálogo sobre escola e cultura indígena, destacando-se a função da Escola Indígena que é, entre outras, *transmissora da cultura* ou de *elementos da cultura* (Candau, 2010, p. 59) e, pela sua natureza, não pode ficar alheia as dinâmicas socioculturais locais e globais. Na Educação Escolar Indígena, o mais apropriado é que se fale de culturas humanas, pois, por um lado, trata-se de valorizar as culturas dos diferentes povos indígenas, que vem progressivamente se modificando em função de uma cultura dominante; por outro lado, é necessário que se aprenda os códigos dessa sociedade hegemônica para nela atuar de maneira crítica e produtiva e fazer o movimento de resistência. A Escola Indígena passa então a contribuir para ampliar as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades, mas também possibilitar que os seus signatários façam parte de um projeto sociocultural mais amplo.

Assim, é função da Escola Indígena assegurar a promoção das diferentes culturas indígenas através da aprendizagem escolar e isso prescinde da discussão das possibilidades e modalidades de diálogo estabelecidas entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social de dimensões cada vez mais globais, que é a escola (Candau, 2010, p. 59). Nesse

sentido, a escola é o espaço onde as diferentes culturas se encontram, se inter-relacionam, ao mesmo tempo em que formas plurais de convivência sobressaem e a aprendizagem multicultural acontece.

A formação para a cidadania planetária exige especialidades poli competentes, mas também cidadãos imbuídos de necessidades de reformar a cultura e também repensar a reforma, reformar o pensamento como assinala Morin (Morin, 2014). O currículo, como um recurso que reconhece e dialoga com os elementos da sociodiversidade, possibilita a ampliação da função social da escola para além dos pressupostos condicionantes da realidade social. Ao analisar a estrutura da escola e seu Projeto Político Pedagógico (Libâneo, 2003, p. 239) verifica-se que a bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da instituição de que fazem parte. Essas instituições vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas.

Nas teorias de currículo e desenvolvimento curricular surgem diversas questões: Quais sujeitos devem ser formados? Para que tipo de sociedade? Quais conhecimentos devem ser selecionados para compor o currículo? Estas são perguntas carregadas de sentidos cujas ações resultantes podem afirmar uma identidade específica e contrapor um projeto identitário mais amplo.

A organização do currículo para a sociodiversidade requer uma leitura apurada da realidade social pois é sempre resultado de uma seleção pois de um universo mais amplo de conhecimento e saberes se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo (Silva, 2011, p. 146) contextualizado e relevante. Nesse sentido, para cada ser humano a ser formado, corresponderá um currículo a ser prescrito. Todavia, o risco é o currículo traduzir-se, dessa maneira, em mero instrumento de referência simbólica de uma cultura hegemônica e, por isso, a necessidade de um currículo e uma educação intercultural.

Para Candau (2010, p. 56) a educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar: o currículo explícito e o currículo oculto, resultando desses elementos o risco de se uniformizar raciocínios e modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante do legado cultural das gerações precedentes, com seus valores, conceitos e preconceitos.

Um currículo nacional hegemônico, único e base, pode ser visto como uma possibilidade de coesão social, equidade na formação e a democratização de acesso aos conhecimentos ou uma mera prestação de contas à sociedade, cujos resultados podem originar a acentuação de diferenças, segregação social de grupos e minorias étnico raciais. Na Educação Escolar Indígena, o recomendável,

é pensar e desenvolver diferentes currículos para atender aos diferentes projetos educativos e de escolas constituídas para legitimar diferentes culturas.

Assim, as políticas educativas, as Diretrizes Curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais observadas no contexto educacional (Libâneo, 2003).

Portanto, ouvir as vozes dos diversos intervenientes da escola e suas percepções sobre currículo é uma maneira de aprofundar o conhecimento, a compreensão e valorização das experiências curriculares dos sujeitos sócio históricos, num exercício de cidadania, considerando que a escola é um organismo vivo formada por todos que nela estudam, trabalham e pactuam formas de produção de conhecimentos.

A prática de propor e elaborar o currículo intercultural são iniciativas presentes nas escolas indígenas, a fim de se assegurar um projeto curricular que atenda aos interesses, necessidades formativas e sociopolíticas de estudantes de diferentes culturas. Compreender como a Escola Indígena elabora e promove o currículo integrando cultura contemporânea com os saberes tradicionais dos povos indígenas na valorização da diversidade escolar faz-se necessário, pois entende-se que existem outros saberes constituídos que precisam ser legitimados pela escola através do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A legislação educacional brasileira é enfática ao determinar a estrutura da Escola Indígena quando propõe, sobretudo, que os próprios interessados elaborem seus currículos, assegurando um projeto pedagógico de escola que auto afirme suas identidades e seus interesses de formação política, cultural e intelectual.

Nas diversas etapas da presente pesquisa focalizou-se o estudo no conhecimento do desenvolvimento curricular, na perspectiva da sociodiversidade no contexto da Escola Indígena, tendo como contraponto o RCNEI e o projeto pedagógico da escola, a fim de evidenciar a existência/presença da integração curricular, ou o seu distanciamento, entre a aquisição de conhecimentos científicos e de saberes ecológicos e tradicionais dos povos indígenas nas práticas curriculares. Em suma, pretende-se conhecer as medidas de atenção à sociodiversidade desenvolvidas pelas escolas de 6º ao 9º do ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Amazonas.

A presente tese foi estruturada em 5 eixos de investigação. Cada eixo tratando-se de um aspecto do conhecimento que se buscou estudar na construção da epistemologia da Educação Escolar Indígena.

## CAPÍTULO I

### **POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA: Da normatização legal à efetivação do direito à Educação Indígena na perspectiva do atendimento à sociodiversidade**

A problemática da investigação que se pretende desenvolver, neste capítulo e com especial enfoque no eixo de estudo Políticas Curriculares para a Educação Indígena, parte inicialmente da análise dos normativos legais existentes, no campo educacional brasileiro, com o objetivo de se destacar de que maneira a legislação educacional reconhece o direito à educação dos povos indígenas, ao mesmo tempo que valoriza a diversidade escolar. Parte-se do estudo dos referenciais legais para se compreender como a temática sociodiversidade dos povos indígenas se destaca, dentro do marco legislativo, como um direito, que requer um projeto educativo intencionalmente voltado para a sua valorização e promoção, no cenário da Educação Escolar Indígena.

As temáticas Direito à Educação, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade (Figura 1) serão analisadas à luz dos referenciais legais e da literatura existente sobre essa temática, com a finalidade de se ampliar o olhar para os desafios que se apresentam para a Escola Indígena na operacionalização do direito de todos à educação.

A garantia do direito à educação como direito humano (Chaui & Santos, 2013) e o desenvolvimento de políticas de gestão educacional nacional (Ferreira & Aguiar, 2004) propiciaram a importante, e também criticada, reforma na estrutura da educação nacional a partir dos anos 90 (Sander & Gentili, 1995; Oliveira D. A., 1997; Frigotto, 2000; Gentili & McCowan, 2003), sendo as mudanças estruturais, com seus impasses e desafios, um processo inacabado (Niskier, 2007).

**Figura 1 – Direito à Educação Escolar Indígena**



Fonte: elaborado pela autora a partir de imagem em [https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2010-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2010-Cimi.pdf)

## 1.1 Educação como direito humano

Os direitos humanos e a democracia (Chauí & Santos, 2013) configurado como objeto de luta de diferentes povos, de diferentes nacionalidades, de diferentes etnias e com diferentes necessidades de legitimidade e abrangência dos direitos humanos. Os direitos humanos, como uma conquista democrática e como uma política universal, têm uma relação direta com dignidade humana e com a conquista da cidadania plena, sendo, porém, dimensões diferentes da mesma luta, em diferentes contextos sociais.

Os direitos humanos são direitos universais e primários, dir-se-ia que formam a base mínima de suprimento de necessidades a ser asseguradas à pessoa humana, configurando-se assim a dimensão da dignidade humana tão desejada, e ao mesmo tempo tão afetada, por fatores externos a própria natureza humana. Os direitos humanos são universais, mas também locais, e mesmo em face de características regionais diversas, patamares mínimos de inclusão, na ótica dos direitos humanos, devem ser garantidos e gerenciados equitativamente pelos estados-nação.

Uma versão hegemônica dos direitos humanos aparece na universalização de um *discurso competente*<sup>1</sup> (Chauí, 2003), de que as conquistas dos direitos sociais são progressivas, e transcorrem como um percurso natural e coerentemente planejado, assistido pelo Estado em diferentes sociedades onde o contexto social define a política dos direitos humanos mais adequada e, portanto, específica para cada realidade social. Contudo, “uma versão contra hegemônica<sup>2</sup> dos direitos humanos começa por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos mais diretamente ligada à matriz neoliberal” (Chauí & Santos, 2013, p. 43). Assim, observa-se que ações que visam a operacionalização dos direitos humanos diferem em grande escala de um país para outro, de norte a sul, do oriente ao ocidente, provocando inquietações que fogem à nossa compreensão visto que “se a humanidade é uma só porque há tantos princípios diferentes sobre a dignidade humana?” (*ibidem*, p. 54); denota-se que, de fato, ainda persistem formas variadas de segregação e exclusão de contingentes de pessoas da cidadania no mundo todo. A visão e a prática restritiva e excludente de direitos humanos, em escala global, provoca, em diferentes nacionalidades, uma atuação mais incisiva dos movimentos sociais na perspectiva de uma luta “contra hegemônica e intercultural” dos direitos humanos (*idem*) na perspectiva de se tornarem realidade muitas das necessidades individuais e coletivas da humanidade.

---

1. O discurso competente é o discurso instituído, confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e em circunstâncias já foram predeterminadas, enfim no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (Chauí, 2003, p. 19).

2. É, pois, fácil ser-se levado a pensar que a hegemonia de que hoje gozam os direitos humanos tem raízes muito profundas e que o caminho entre então e hoje foi um caminho linear de consagração dos direitos humanos como princípios reguladores de uma sociedade justa. Porque legalmente partilhadas, estas ilusões constituem o senso comum dos direitos humanos convencionais. (Chauí & Santos, 2013, p. 45)

Os movimentos sociais que avançaram no Brasil, a partir da CF de 1988, em prol da legitimidade dos direitos humanos, tomaram como uma das pautas a efetivação da universalização da educação pública, democrática e de qualidade, direito extensivo aos povos indígenas, como resultante da luta histórica dos diversos povos indígenas, em diferentes estados da federação, pela garantia do acesso a escolarização.

A Constituição Federal da República do Brasil de 1988 menciona, no artigo 23º, a responsabilidade comum dos entes federados na oferta da educação, ao citar que “É competência comum da união dos estado e municípios: Inciso V. proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, à pesquisa e à inovação”.

A garantia de uma dimensão universal e gratuita do direito à educação, como direito humano subjetivo, extensivo a todo ser humano, em seu sentido ontológico, independente de raça, etnia, gênero, cultura e sociedade, é inegavelmente um processo resultante das lutas históricas de diferentes sociedades, contra as mais variadas formas de exclusão educacional ainda observadas na América Latina e em muitos países no contexto global. Para minimizar a distância entre o direito à educação e às políticas públicas e ensejar políticas cada vez mais afirmativas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ressalta:

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.

A garantia do direito à educação como direito humano (Chaui & Santos, 2013) tomou dimensões históricas no Brasil com uma extensa reforma na educação nacional propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) com uma política de gestão da educação nacional (Oliveira, 1997; Ferreira & Aguiar, 2004). Esta reforma sendo importante, foi também criticada sobretudo por implantar o processo de descentralização e municipalização do ensino, como modelo de gestão das políticas educacionais nacionais, na ótica do neoliberalismo e do enfraquecimento do papel do Estado e do bem-estar social (Sander & Gentili, 1995). As políticas na perspectiva neoliberal buscam ajustar a educação aos atuais padrões da economia (Frigotto, 2000), sendo necessário reinventar a escola (Gentili & McCowan, 2003) ao se pensar em novos rumos *para* e *na* educação em direitos humanos e equidade social. Assim, as mudanças estruturais na educação, com seus impasses e desafios, são percebidas como um processo inacabado, mesmo, com avanços e retrocessos, que exigem uma visão apurada e crítica contínua por parte dos educadores (Niskier, 2007).

A Constituição Federal de 1988, como um texto de bases democráticas, reconhece o *direito de todos à educação*<sup>3</sup> ao tornar o Ensino Fundamental obrigatório, assegurado a todas as crianças de 6 a 14 anos, indistintamente, como dever do estado, da família e da sociedade quando enfatiza que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação escolar, direito humano fundamental e como conquista democrática, via de regra, vem sendo desenvolvida pelo Estado brasileiro, como uma “prestação de direitos humanos” (Chaui & Santos, 2013), com fins de assegurar a educação básica a todas as crianças. Ou seja, o discurso oficial enfatiza, por um lado, a garantia da educação formal, com a finalidade de preparar o estudante para o exercício da cidadania com a respectiva qualificação para o trabalho, como exige o projeto de “modernização capitalista”<sup>4</sup> (Ferreira & Aguiar, 2004). Por outro lado, enfatiza também uma perspectiva de reprodução dos processos de socialização, convívio social e aprendizagem da cultura hegemônica transcritos a partir dos modos de organização social e mundo do trabalho, através de currículo oficial.

O princípio da universalização do Ensino Fundamental, como um dos objetivos da educação nacional, tal como determina a CF (1988), compreende o atendimento escolar na etapa correspondente do 1º ao 9º ano, estruturado por diretrizes políticas e parâmetros curriculares distintos, para cada segmento e modalidade de ensino, formulados visando assegurar patamares mínimos de formação, num rejuvenescimento do teoria do capital humano (Frigotto, 2000) mediados por um currículo único, operacionalizados em todo o território nacional. Neste âmbito surge então o reconhecimento, valorização e direito da Educação Escolar Indígena.

## **1.2 Direito à educação Escolar Indígena**

As populações indígenas, objeto desse estudo, além do direito à educação, têm assegurado, pela LDB 9394/96, um processo de escolarização diferenciado e ministrado com base nos princípios do “pluralismo de ideais e concepções pedagógicas” (Art.3ª, III), e da “valorização da experiência extra

---

3. A educação é decisiva para romper a lógica vigente, pela qual os mais pobres estariam destinados à exclusão e, por isso, ter acesso a conhecimentos igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados, a partir de uma orientação política segundo a qual investimentos mais substantivos, do ponto de vista da concepção ou do financiamento, por parte do estado, significariam “desperdícios” de recursos públicos (Gentili & McCowan, 2003, p. 31).

4. “A modernização capitalista, entre outras realidades, supõe a universalização da escola básica, como um patamar necessário para que toda a população a ela tenha acesso, o que é estabelecido na confluência do atendimento das demandas do capital e do trabalho. A escolarização básica, nesse contexto, é tomada como o meio de qualificação da força de trabalho e como um dos requisitos para a formação do consumidor’ (Ferreira & Aguiar, 2004, p. 32).

escolar” (Art.º 3º, X), de modo a se constituir uma escola própria, intercultural, bilingue/multilíngue, com um currículo específico, sob a ótica da igualdade, na promoção das diferenças, como resultado de políticas afirmativas de direitos humanos. Nessa perspectiva, a operacionalização do direito à educação indígena legitima-se na implantação da Educação Escolar Indígena, em território indígena. O desafio da Educação Escolar Indígena é pois,

[...] de qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas exigências educativas e de formação humana – rejuvenescidas pela teoria do capital humano - e de decifrar porque as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos, aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo económico-social e no campo educacional (Frigotto, 2000, p. 56).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, ao afirmar que toda pessoa tem direito à educação, passou a ser reconhecida como um marco na inclusão educacional dos diferentes sujeitos que compõem as distintas sociedades dos países membros, no âmbito das políticas de financiamento e gestão da educação básica como uma estratégia do neoliberalismo<sup>5</sup>.

Posteriormente, em 1993, a *Conferência de Nova Deli* deu continuidade ao debate sobre o direito de todos à educação, especialmente quanto à preocupação com a fixação de metas humanitárias, tal como a universalização, a equidade e a qualidade do ensino. Com financiamento do Banco Mundial, ambas as conferências serviram de suporte para a entrada da Educação Escolar Indígena no âmbito das políticas educacionais. O projeto requerido pelos povos indígenas recebeu por isso um impulso para ganhar legitimidade, organicidade e autonomia.

A partir dos preceitos estabelecidos nos marcos políticos educacionais, sobretudo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) através do Plano de Ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem aprovado e assinado pelos países membros da qual o Brasil é signatário, o governo brasileiro traçou uma série de metas para corporificar a educação nacional nos moldes do dispositivo internacional, visando não somente o alcance de objetivos e metas, mas também a aprovação de planos e políticas de financiamento da educação. A partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos povos indígenas brasileiros o direito à educação e mais tarde, com o apoio técnico e financeiro do Banco Mundial, acordados na *Conferência Mundial de Educação* (1990), o

---

5. “A educação tem um lugar privilegiado no campo dos direitos sociais. É ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. A educação básica deve ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral, humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos, e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica e cultural, visando a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação com as outras nações. (Gentili & McCowan, 2003, p. 29)

governo brasileiro ampliou o acesso à escolarização de uma parcela significativa da população que historicamente ficava fora do atendimento educacional, nomeadamente; indígenas, quilombolas e demais populações do campo.

Assim, com a operacionalização das estratégias implementadas, o direito à educação dos povos indígenas fora assegurado na carta magna, sendo também reconhecido o direito à expressão de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem. Nessa perspectiva, a Educação Escolar Indígena, socialmente diferenciada, requerida pelos povos indígenas passou a integrar as políticas educacionais formais com a finalidade de se promover o respeito e a preservação das diferenças étnicas, linguísticas, identitária e culturais dos povos indígenas. A CF (1988) contemplou o direito à educação escolar dos povos indígenas, colocando essa modalidade de ensino no cerne das políticas de estruturação e financiamento da educação nacional ao afirmar:

Artigo 210, § 2º. “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Com o dispositivo legal foi ainda assegurado aos povos indígenas, além do direito à educação, o direito legítimo à posse da terra que tradicionalmente ocupam, que estão distribuídas nos diversos estados do território nacional, em áreas marcadas ou em expectativa de demarcação, além do direito à manutenção, reconhecimento, valorização e aprendizagem das diversas línguas faladas pelos diferentes povos, as manifestações culturais próprias, modos de organização social e práticas tradicionais de cada etnia. O Artigo 231 enfatiza que “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 seus bens”.

As escolas indígenas foram inseridas no sistema de ensino do país, através do Decreto Presidencial nº 26 de 1991. Esse decreto atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regulares no âmbito da federação, a responsabilidade direta pela gestão financeira dos recursos para a Educação Escolar Indígena, bem como a articulação do projeto de Educação Escolar Indígena requerido pelos diferentes povos, tendo como ponto de partida aos interesses e necessidade de cada povo indígena, tal como recomendava a *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)*.

A LDB 9394/96 destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º). A Lei em curso classifica os processos educativos não formais como processos formativos socioculturais e como manifestações das diferentes culturas brasileiras. Nesses processos educacionais não formais situa-se a educação indígena.

No que se refere à educação formal, a mesma LDB garante o acesso ao ensino fundamental aos povos indígenas, já que que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo extensivo a qualquer cidadão” (Art.º. 5º). Além da ênfase no direito à educação, “incorporou uma série de inovações pedagógicas” (Niskier, 2007, p. 27) no estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Assim,

[...] a universalização do ensino fundamental implica a garantia do acesso, de permanência e de continuidade de estudos no ensino médio. Esse é um dos grandes desafios da educação brasileira. Um projeto de desenvolvimento autossustentável para o país supõe a existência de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade (Gentili & McCowan, 2003, p. 56).

A LDB 9394/96 dedica dois artigos especialmente voltados ao tratamento da Escola Indígena assegurando uma concepção de cidadania e educação indígena em âmbito nacional. No artigo 78, do Título VIII, define que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue 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 índias.

A LDB 9394/96, ao mencionar os objetivos da Educação Escolar Indígena destacou, não somente a abrangência da educação indígena, a ser reconhecida pelos diferentes sistemas de ensino, mas uma expressiva base curricular norteadora das políticas, diretrizes e projetos para a Educação Escolar Indígena, pois determina diferentes aspectos a serem operacionalizados no projeto pedagógico

que são as memórias históricas, a diversidade étnica, linguística, etnociências, além da garantia do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos das sociedades indígenas e não índia.

A mesma lei 9394/96, no artigo 79, enfatiza que 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, como metas inseridas nos planos nacionais de educação. Destaca que os programas de ensino “serão planejados com audiência das comunidades indígenas” com os seguintes objetivos:

- I. Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II. Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III. Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV. Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (LDB 9394/96).

Com esses artigos, a LDB contempla os anseios das comunidades indígenas e determina as diretrizes para o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas indígenas, garantindo o acesso à educação escolar e a programas próprios de ensino que valorizem sua cultura. Em relação ao currículo escolar, a LDB 9394/96 determina que:

Art.º 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na educação indígena emergem diferentes currículos, considerando a diversidade de culturas. Assim, mesmo que hajam Diretrizes Curriculares específicas, com uma base nacional comum de conhecimentos, com perspectiva de se garantir a apropriação da cultura geral, projetos pedagógicos específicos pressupõem a organização do ensino de modo que seja assegurada a educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, a partir de aprendizagem de saberes específicos, em integração com a aprendizagem dos códigos correspondentes a cultura mais ampla, como instrumento de autonomia e fortalecimento das identidades indígenas. A tarefa dos educadores passa a ser

“articular esse duplo olhar (que) concretiza-se em experiências inovadoras” (Brasil, 2005, p. 36) no desenvolvimento curricular, em contextos interculturais permeado pela sociodiversidade.

A LDB 9494/96 trata amplamente do currículo do Ensino Fundamental, bem como da obrigatoriedade do ensino, dos tempos escolares e dos modos de organização do trabalho pedagógico nas escolas: Art.º 32º:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ressalta-se que compete a Escola Indígena, segundo a LDB 9394/96, artigo 12, inciso I, *elaborar e executar a sua proposta pedagógica*, ou seja, organizar as normas de funcionamento e organização segundo os critérios estabelecidos legalmente. Dessa maneira os povos indígenas passaram a ter o direito à educação escolar, bem como a organização da escola própria, e o Estado a obrigatoriedade de ofertá-la, respeitando-se à cultura, língua e costumes nos processos de ensino e aprendizagem.

Observa-se que a legislação assegura autonomia para que as escolas organizem de formas diversas, tempos e espaços escolares, agrupamentos de alunos, turnos de trabalho, propostas curriculares e calendários escolares próprios. Decorre dessa medida as iniciativas dos povos indígenas quanto ao gerenciamento de suas escolas, com a atuação de professores indígenas e a participação da comunidade escolar, tanto na definição do projeto pedagógico quanto nos modos próprios de transmissão do conhecimento.

Segundo a LDB 9494/96 compete aos professores indígenas artigo 12, *inciso I, participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino ao qual é vinculado*, e dessa maneira provoca a perspectiva de os professores contribuírem para o desenvolvimento de um currículo

e práticas pedagógicas voltados para atender as expectativas de aprendizagem dos estudantes, bem como a valorização das diferentes culturas de cada comunidade.

As práticas sociais de transmissão da cultura, ritos, mitos e modos de organização comunitária, que referenciam os modelos de educações indígenas, passaram a ter reconhecimento também a partir da aprovação do Parecer emitido pela da Câmara da Educação Básica/MEC, 014/99, que mencionou que os povo indígena tem “o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais bem como o acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país”.

O Parecer CEB 014/99 indicou também a criação da categoria Escola Indígena no sistema nacional de educação do país objetivando assegurar a todas as escolas indígenas a autonomia pedagógica e financeira para o planejamento e execução do seu projeto político pedagógico, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões de todas as ações relacionadas as escolas indígenas. O Parecer 014/99 definiu que a educação indígena abrange:

Processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução.

Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades.

Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais.

Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, corresponde à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessa sociedade (Brasil, 1999a).

O parecer CNE/CEB 14/99 menciona que o sistema educacional brasileiro divide a educação básica em níveis e modalidades de ensino, sendo constituída de dois níveis: Nível Fundamental (1º ao 9º ano) e nível Médio (1º ao 3º ano) e quatro modalidades: Educação Infantil, Especial, de Jovens e adultos e Indígenas. A educação indígena como modalidade da educação básica, é obrigatória somente no ensino fundamental,

O Parecer CNE/CEB 14/99, como um instrumento norteador das políticas curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena ressalta uma importante diferenciação nos conceitos de

educação indígena e Educação Escolar Indígena, sendo a Educação Escolar Indígena definida como os processos formais de aprendizagem tanto da cultura própria dos povos indígenas quanto dos não-indios, intermediados pela instituição escolar através do projeto pedagógico.

A Educação Escolar Indígena refere-se aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos dos não índios, conjuntamente com os dos povos indígenas, intermediados pela instituição escolar, objetivando apropriar-se de conhecimentos universais, a fim de contribuir com as questões criadas a partir das necessidades geradas pelo contato com a sociedade branca (Brasil, 1999a).

A educação indígena, por outro lado, compreende aspectos essenciais, oriundos das práticas etnoculturais a serem considerados na implantação da Educação Escolar Indígena que são os valores culturais de cada grupo étnico, modos próprios e particulares de se organizar socialmente, aspectos da vida cotidiana nas aldeias, práticas tradicionais e modos de transmissão da cultura.

Educação Indígena, que são os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas passados de pai para filhos, de geração em geração, através da tradição oral (Brasil, 1999a).

A Resolução nº. 003/99 do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica CNE/CEB, respaldada no Parecer 14/99, fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

No artigo 1º, “estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, fixando as Diretrizes Curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e afirmando a manutenção de sua diversidade étnica” (Brasil, 1999c).

A Resolução 003/99, em seu artigo 3º, define que “na organização da Escola Indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: III – “suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”. (Brasil, 1999c). No artigo 5º, assegura que “A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena” (Brasil, 1999c).

A lei é enfática ao determinar o currículo da Escola Indígena quando propõe, sobretudo, que os próprios interessados na Escola Indígena elaborem seus currículos, assegurando um projeto

pedagógico que auto afirme suas identidades e seus interesses de formação política, cultural e intelectual.

No Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) observa-se também importantes avanços no campo educacional indígena. Nesse documento evidencia-se a ligação entre a inserção do respeito às singularidades e peculiaridades do ensino e aprendizagem, com a formulação de uma pedagogia própria para os povos indígenas, quando diz que

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se referem ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiro públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Brasil, 1997).

O Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 003/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) reafirmam, em tempos históricos distintos, essas disposições, diretrizes e metas específicas para a Escola Indígena. Dentre elas, pode-se destacar o reconhecimento administrativo da categoria Escola Indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena e a criação de condições de autonomia e autogestão dos projetos escolares com fins de assegurar o currículo intercultural.

Nesse sentido, a publicação do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2005) pode ser destacada como uma contribuição significativa para a estruturação do modelo educacional indígena e como plano curricular sujeito a mediações e resinificações, em diferentes contextos culturais, preconiza que entre os povos indígenas, a educação indígena é um processo de socialização e transmissão da cultura e se assenta em princípios etnoculturais que lhes são próprios, dentre os quais:

Visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;

Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

Noções e modelos próprios culturalmente formulados (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da concepção de pessoa humana e dos seus atributos e capacidades;

Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (Brasil, 2005, p. 35).

A Lei 11.645/2008 que alterou o artigo 26 da Lei 9394/96, determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História da cultura afro brasileira e indígena”. A partir da aprovação dessa lei os sistemas de ensino passaram a ter a obrigatoriedade de desenvolver estratégias de ensino da cultura indígena na abordagem dos conteúdos de História, Educação Artística e Literatura brasileira.

A I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, foi uma estratégia utilizada pelos povos indígenas com o objetivo de se ampliar o diálogo com o Estado brasileiro, representado pelos diversos organismos sociais, em torno do projeto da Escola Indígena intercultural, bilíngue, comunitária, socialmente referenciada e gerenciada pelos povos representativos, de cada etnia, em todos os estados da federação. Desse movimento social resultou a aprovação do decreto presidencial 6861/2009.

O Dec. 6861 de 27 de maio de 2009, Art.º 1º especifica que “a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidade”.

São objetivos da Educação Escolar Indígena:

- I. Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II. Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III. Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV. Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V. Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI. Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2009).

Nos Art.º 3º e 4º são fixadas condições legais e elementos básicos para a estruturação da Educação Escolar Indígena:

Art.º. 3º. Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização escolar, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais, religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010 fixam no Cap. I “Das formas de organização curricular da educação nacional” destacam no artigo 13º que

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, (...) como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos deve assegurar. Inciso 2º “o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados para construir as identidades dos educandos (Brasil, 2010).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica aprovadas pela Resolução CNE/CEB 04/2010, refletem as expectativas dos povos indígenas, em torno do projeto pedagógico da Escola Indígena intercultural, quando salientam que os saberes e experiências pessoais e comunitárias, ao serem valorizados e utilizados pela escola, na organização curricular, se destacam como importantes recursos para as novas aprendizagens, ou seja, para a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos pela sociedade não índia. Destacam que os percursos formativos dos estudantes se desenvolvem em consonância com as peculiaridades do meio cultural em que vivem, além das características etnoculturais, interesses e necessidades de aprendizagem dos mesmos.

A Resolução CNE/CEB 04/2010 destaca, no artigo 37, que “a Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira (Brasil, 2010).

Observamos dessa maneira que a legislação educacional vigente tem um discurso voltado para a promoção da autonomia dos estudantes indígenas na construção do currículo intercultural,

entretanto recomendam que a Educação Escolar Indígena seja normatizada a partir da base nacional comum do currículo, com as normas que seguem para a sua operacionalização, como por exemplo a formação dos professores indígenas e a participação da comunidade na gestão e organização da Escola Indígena, sendo um contra censo atender a tais normatividades.

Tendo como base o artigo 38 da Resolução CNE/CEB 04/2010, na implantação, estruturação e organização curricular da Escola Indígena devem ser observados os seguintes termos:

- I - Suas estruturas sociais;
- II - Suas práticas socioculturais e religiosas;
- III - Suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;
- IV - Suas atividades econômicas;
- V - Edificação das escolas que atendam os interesses das comunidades indígenas;
- VI - Uso de matérias didáticos pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Brasil, 2010).

Além de um currículo específico a Escola Indígena, para ser estruturada legalmente, necessita desenvolver normas e procedimentos através de um regimento escolar, associação de pais e mestres e um plano diretor para a aplicabilidade de recursos que a escola pública administra através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) bem como todo o colegiado escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe formados pelos professores, com todos atuando a fim de viabilizar uma escola democrática e de qualidade social.

O protagonismo indígena das últimas décadas originários nos movimentos sociais resultou em vários procedimentos voltados para a normatização e atuação, em âmbito federal e estadual, da Escola Indígena. Nesse aspecto a aprovação do Parecer CNE/CEB 13/2012 que deu origem a Resolução CNE/CEB 05/2012 denotam ser instrumentos decisivos para que importantes avanços sejam operacionalizados e integrados ao histórico da Educação Escolar Indígena do país.

A Resolução CNE/CEB 05/2012 define, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na educação básica, considera os direitos a uma educação diferenciada para os povos indígenas, oferecida em instituições próprias com objetivos específicos entre eles “zelar pelo que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido as comunidades indígenas com

qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas” (Brasil, 2012).

A Resolução CNE/CEB 05/2012 define também os princípios da Educação Escolar Indígena, as formas de organização da escola, os níveis de ensino, a estrutura do projeto político pedagógico das escolas, concepções e princípios curriculares, orientações sobre o processo de avaliação, política de formação e profissionalização dos professores, ações colaborativas a serem desenvolvidas pela União, estados e municípios, modos de constituição dos territórios etnoeducacionais pautados pelos princípios gerais destacados no documento, que são os princípios de igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentados na Educação Escolar Indígena

O Parecer CNE/CEB 13/2012 e a Resolução 05/2012 são os mais atuais documentos publicados pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, substituindo o parecer CNE/CEB 14/99. Essas novas Diretrizes Curriculares ressaltam a compreensão do direito a Escola Indígena diferenciada, detalham os objetivos da Educação Escolar Indígena e destacam o caráter obrigatório dessa modalidade de ensino, entretanto, a carta de intenções formuladas não assegura um fluxo de políticas e ou programas educacionais que operacionalizem e coloquem a educação indígena em ação num patamar acima da ótica da boa vontade.

O aspecto mais interessante, a considerar, no Parecer CNE/CEB 13/2012 são os objetivos a que se destinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, dentre eles, os itens que orientam os sistemas de ensino, tanto na formação dos professores, quanto na elaboração dos projetos pedagógicos, “a incluir a colaboração dos povos detentores dos saberes tradicionais tais como pajés, xamãs, rezadeiras, parteiras, curandeiras, e outros especialistas, em saberes próprios dos povos indígenas, a fim de se garantir educação com qualidade e pertinência pedagógica” (Brasil, 2011).

Essa normatização das políticas educacionais para a Educação Escolar Indígena propõe tanto a matriz referencial para a estruturação do projeto pedagógico da Escola Indígena, quanto para uma relação mais respeitosa entre instituições do sistema de ensino e povos indígenas. No tocante às questões práticas relacionadas a operacionalização do direito à escolarização, permanece para os povos indígenas a tarefa de continuar lutando para que a Escola Indígena desejada, requerida pelos estudantes indígenas, se efetive enquanto projeto social resultante do trabalho coletivo de diferentes agentes.

O Plano Nacional de Educação instituído pela lei 13005/14 estabelece 20 metas para a educação nacional, para cumprimento no período de 10 anos, de 2010 – 2020, sendo aprovado com 4 anos de atraso após a definição das metas, o PNE traz importantes contribuições para a Educação Escolar Indígena, embora não tenha nenhuma meta específica destinada a essa modalidade em ensino, a mesma foi contemplada no âmbito geral do plano, que institui as políticas curriculares para a próxima década da educação do país. Uma das diretrizes do PNE estritamente relacionada com a Educação Escolar Indígena é a que trata da *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*.

A meta fundamental no PNE, a se destacar é a meta 2, que trata da universalização do Ensino Fundamental que objetiva:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

A meta 3 destaca a obrigatoriedade do Ensino Médio, extensivo a toda a população de 14 a 17 anos, observando-se assim que estudantes fora dessa faixa etária estão excluídos das prioridades das políticas educacionais. Em se tratando da educação indígena a especificidade dessa modalidade de ensino não impõe o rigor da sequência escolar convencional, com a correlata idade/série escolar, pois como política reparadora do direito à educação, pressupõe a inclusão escolar de estudantes de diferentes faixas etárias

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezassete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena determinaram incessantemente, por décadas, a ênfase no ensino intercultural, bilíngue ou multilíngue, bem como a manutenção da língua materna e a preservação da cultura dos povos ancestrais como um processo resultante da operacionalização da escola própria e do direito à educação escolar. Nesse prisma evidencia-se que para a comunidade indígena, a educação aparece enfaticamente como um instrumento de autodeterminação e força para legitimidade dos direitos sociais adquiridos, através dos dispositivos legais, mas que ainda precisam ser manifestos no campo educacional, de fato. Ainda é legítima a luta que busca romper com o conceito de “escola sub cidadã” (Arroyo, 2013).

Assim a Educação Indígena se destaca também como campo de manifestações e de conquistas sociais, visando além da garantia do direito à educação e promoção da cidadania, justiça social, na perspectiva de reparação da dívida histórica constituída pelo Estado brasileiro para com esses povos. Porém a instrumentalização legal, por si não garante a operacionalização real do direito a escolarização para os povos indígenas. Ao instituir a “autonomia dos povos indígenas” para constituir a escola própria, através do projeto político pedagógico, a legislação transfere a responsabilidade, para as populações indígenas, de autogestão educacional, sem detetar as habilidades prévias dos comunitários, estudantes e professores indígenas para a estruturação desses procedimentos.

A luta em torno do projeto pedagógico da Escola Indígena, então se constitui em uma luta permanente por direitos sociais. A aplicabilidade do direito à educação denota ser um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, em virtude da extensão territorial do país, a diversidade de etnias e culturas indígenas e as identidades dos diferentes povos indígenas.

Nesse caminho, a escola – outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar, fazer – tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Os povos indígenas contemporâneos veem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-índia, em contato cada vez mais estreito (Brasil, 2007, p. 17)

Como modalidade de ensino constante na estrutura da educação nacional a Educação Escolar Indígena integra-se as mesmas políticas de financiamento da educação, bem como processos de implantação, estruturação e apoios - técnico e pedagógico - aplicados às demais escolas públicas. Não são reconhecidas estratégias de diferenciação, assim as políticas curriculares hegemônicas, projetos de assistência escolar e apoio aos estudantes são extensivas as escolas indígenas.

### **1.3 Sociodiversidade e Educação Indígena**

Sociodiversidade compreende uma sociedade diversificada sócio, cultural e economicamente, com diferentes contextos de produção e significações onde diferentes sujeitos, de diferentes culturas se relacionam, em meios a conflitos e estratégias de diferenciação, mas também convivem, e em certa medida, compreendem e aceitam as diferenças sociais. Uma sociedade multicultural, multirreferenciada é formada por um mosaico de elementos identitário que se distinguem e ao mesmo tempo se completam. Assim, a problemática multicultural e a necessidade de se promover a interculturalidade não pode ser mais ignorada pela escola.

A sociedade culturalmente diversificada, multicultural, na sua origem e intercultural nas suas relações, reconhece e valoriza as diferenças culturais e nega todas as formas de preconceito e discriminação, porque ser diferente é a sua natureza, e as diferenças formam sua unidade, sua identidade. A identidade cultural brasileira é formada pelos seus diferentes sujeitos, de diferentes origens étnicas, mas que formam uma só cor, uma só raça, uma só pele, o povo brasileiro.

O tapete da sociodiversidade brasileira é multicolor e multiforme e envolve o pleno reconhecimento das características sociais formadas por uma diversidade de povos e culturas, resultando uma sociedade pluricultural e multiétnica resultantes da contribuição de diferentes culturas; europeia, africana, afro-brasileira e indígena e essa mistura, mais que um problema, é um privilégio,

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações assimétricas de subordinação e exclusão (Candau, 2013, p. 17).

Diferentes elementos, de diferentes culturas se expressam e ao mesmo tempo se destacam na composição da identidade cultural nacional. As Composições dos signos e símbolos da etnicidade brasileira se mesclam num processo de hibridização cultural, no currículo, de modo cada vez mais intencional, com diferentes contribuições culturais oriundas das diferentes etnoculturas, que formam por sua vez a identidade do povo brasileiro, na perspectiva de uma epistemologia e práxis pedagógica que vislumbram o interculturalismo.

A perspectiva da educação para a sociodiversidade, que promove a interculturalidade, aparece no cenário educacional nacional, de maneira superficial na legislação vigente, em textos não diretamente relacionados a essa temática, mas nos quais se localizam textos que apresentam uma inter-relação com esse tema específico, mesmo sendo destinados a outro fim; aparece na legislação continuamente a recomendação de respeito e valorização da cultura de cada etnia formativa do povo brasileiro, mas não se destaca as relações possíveis de diálogo, e também de conflitos, entre essas diferentes culturas.

Destaca-se assim um projeto de educação nacional na perspectiva do multiculturalismo assimilacionista, que identifica as diferenças, as informa e interpreta em seus diferentes contextos, e “não valoriza a explicitação da riqueza das diferentes culturas” (Candau, 2013, p. 22). Vejamos o quadro a seguir com a síntese da política educacional para a Educação Escolar Indígena, e os aspectos em que integram a intencionalidade de reconhecimento a sociodiversidade:

**Tabela 1 – Quadro síntese da legislação da Educação Escolar Indígena com ênfase na sociodiversidade**

| <b>LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL</b>                                                                    | <b>TEMÁTICA SOCIODIVERSIDADE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CF 1988                                                                                          | Trata do Direito de todos a educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| LDB 9393/96                                                                                      | Ênfase no pluralismo de ideais e concepções pedagógicas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| PARECER CEB 14/99                                                                                | Conceitua a Educação Escolar Indígena como um processo que se refere a transmissão e produção dos conhecimentos dos não índios, conjuntamente com os dos povos indígenas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| RESOLUÇÃO 03/99                                                                                  | Recomenda os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Lei 10.172/01                                                                                    | Menciona a autonomia das escolas indígena na construção do PPP                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| RCNEI/2005                                                                                       | Oferece diretrizes e subsídios para a Educação Escolar Indígena intercultural em um contexto de diversidade sociocultural e linguística                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Lei 11.645/2008                                                                                  | Estabelece a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena na escola                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Dec. 6861/2009                                                                                   | Cita a necessidade de Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica<br>Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;<br>Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades<br>Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena                                                                                                                                                                 |
| CNE/CEB 04/2010<br><br>DESTACA OS SEGUINTE ELEMENTOS PARA A PROMOÇÃO DA SOCIODIVERSIDADE ESCOLAR | Destaca que a Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade.<br>I - As estruturas sociais indígenas<br>II – Suas práticas socioculturais e religiosas<br>III – Suas formas de produção do conhecimento, e processos próprios e métodos de ensino aprendizagem<br>Currículo como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais |
| PARECER CNE/CEB 13/2012                                                                          | Recomenda “Incluir a colaboração dos povos detentores dos saberes tradicionais tais como pajés, xamãs, rezadeiras, parteiras, curandeiras, e outros especialistas em saberes próprios dos povos indígenas a fim de se garantir educação com qualidade e pertinência pedagógica”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| RES. CNE/CEB 05/2012                                                                             | Estabelece as Diretrizes pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade como fundamentos da Educação Escolar Indígena                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Lei 13005/2014                                                                                   | Menciona a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Fonte: elaboração própria

Nesse sentido, do ponto de vista legal, documental, normativo, as políticas curriculares nacionais referenciadas legalmente na tabela acima (Tabela 1), evidenciam reconhecer e respeitar as diferentes culturas brasileiras. Os princípios curriculares da etnicidade e interculturalidade recomendados, ressaltam as diferenças individuais, de cada sujeito do processo educativo, como elemento constitutivo da sociodiversidade; etnia, credo, gênero, classe social são características da sociodiversidade humana, que ao serem reconhecidas no currículo, atuam na perspectiva de se desenvolver o ensino e a aprendizagem num ambiente de tolerância, respeito e prática de regras sociais mais adequadas para o convívio social harmônico.

Para Candau (2013) são algumas das características da perspectiva intercultural:

- a) Promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade
- b) Conceção as culturas em contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução.
- c) Percepção que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanentes, o que supõe que as culturas não são puras.
- d) Assunção das relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.
- e) Não desvinculação da questão das diferenças e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitante, tanto no plano mundial, quanto em cada sociedade.
- f) Promoção de uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Candau, 2013, p. 22).

A legislação brasileira preconiza de maneira mais enfática o convívio na sociodiversidade através da Lei 11645/2008, artigo 1º, quando estabelece a obrigatoriedade do “estudo da cultura afro brasileira e indígena na escola”, destacando-se aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A lei enfatiza ainda no artigo 2º que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. O currículo da Escola Indígena na perspectiva da sociodiversidade, e como luta engajada pelo direito à educação, atua na promoção e desenvolvimento da sociodiversidade ao promover a inclusão escolar de todos indistintamente.

#### **1.4 Sociodiversidade amazônica e os desafios para a Escola Indígena**

A sociodiversidade tem base na sociologia, ciência que estuda o meio e como área de estudo parte inicialmente da observação do meio sócio cultural e os diferentes elementos que o compõem, em termos de recursos simbólicos, estruturais, materiais e humanos. Alguns campos de atuação dos estudos da sociodiversidade envolvem a promoção do convívio social entre povos e nações, análise de conflitos, combate a toda forma de ódio, intolerância, xenofobia, preconceito racial, social e de gênero, combate a todas as formas de discriminação, exclusão, segregação, bem como prima pelo resguardo dos direitos humanos, da defesa e justiça social, além dos princípios e ideais democráticos.

A sociodiversidade amazônica compreende distintas peculiaridades do maior estado da federação brasileira, com a maior floresta do mundo entrecortada por rios e igarapés. O transporte local mais utilizado são barcos e canoas, que se locomovem intensamente, transportando as populações locais nas chamadas hidrovias.

O Amazonas é o estado com a maior extensão territorial do país. Está situado numa posição geopolítica que o coloca em fronteira com 5 países da América do Sul. Possui a maior floresta do mundo e a maior bacia de água doce do planeta. A floresta amazônica ainda é a maior e mais preservada do mundo, um território onde sobrevivem diferentes povos indígenas, alguns inclusive se mantêm isolados, sem nenhuma forma de contato com outras etnias.

São indígenas de diferentes etnias, crianças, jovens e adultos, monolíngues, bilíngues ou multilíngues, ou seja, falantes da língua materna, ou falantes da língua materna ou falantes da língua materna e portuguesa, e falantes da língua espanhola. São homens e mulheres habitantes da floresta, com diferentes práticas sócio culturais, crenças, mitos e costumes, desejos e expectativas em relação à escolarização formal.

Na formação da população amazônica se destacam os chamados homens da floresta, trabalhadores agroextrativistas; seringueiros, mineradores, agricultores, madeireiros, pescadores, sendo os tipos humanos mais comuns os homens do campo, ribeirinhos, caboclos e índios e também

os exploradores dos agronegócios que extraem além da força do trabalho das populações locais, os recursos naturais e o capital econômico gerando muitos conflitos humanos inter-societários, sendo mais expressivo o jogo pela posse de terras.

A sociodiversidade indígena é um conceito que considera a dimensão da diversidade e multiplicidade de culturas que o formam. Os indígenas que habitam o estado do Amazonas compõem diferentes povos, de 66 diferentes etnias, que falam 28 línguas diferentes, com diferentes culturas e saberes tradicionais com diferentes modos de organização política e social. Como grupos dispersos que habitam o território amazônico, fazem parte da população indígena nacional que é constituída de 300 povos indígenas diferentes, distribuídos pelos diversos estados da federação, em territórios indígenas demarcados ou não demarcados.

Essa amplitude de culturas que compõem a sociodiversidade indígena, que produzem diferentes produtos culturais reais e simbólicos, e que formam um universo abrangente que extrapola o conceito dicotômico de cultura indígena a cultura não indígena são elementos determinantes para o currículo intercultural.

Nesse sentido, são produtos culturais aqueles advindos tanto da sociedade de massas quanto os elementos da cultura heterogênea, de diferentes grupos sociais, como a cultural indígena, na qual as formas de organização social e meios de produção da subsistência são específicos. Compreender esses distintos elementos, como fenômeno humano e simbologia representativa de determinados povos, de diferentes identidades étnicas, possibilitará a base para o desenvolvimento de um currículo intercultural (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 471).

O conceito de culturas indígenas, nesse campo interpretativo da sociodiversidade compõe-se também de uma diversidade subjetiva, simbólica, representativa, concepções, interesses e dinâmicas sócio culturais expressas por cada etnia que forma a identidade de cada povo, ou seja, as identidades dos povos indígenas de modo mais amplo. Vale considerar que os aspetos constitutivos das diferentes identidades são resultantes das diferentes histórias de resistência a imposição cultural etnocêntrica.

## **1.5 Síntese do capítulo**

Elaboramos esse estudo com o objetivo de compreender como o direito à educação Escolar Indígena está formulado nos documentos oficiais nacionais, e nessa ótica destacar, como está sendo operacionalizado, nas políticas curriculares, projetos educacionais e contexto escolar, o atendimento a diversidade social, cultural e linguística dos povos indígenas em face da dinâmica sócio cultural da sociedade contemporânea.

A escola cidadã indígena começou a ser desenhada nos marcos da CF DE 1988 com garantia do direito de todos a educação, e foi reconhecida pela LDB 9394/96 ao ser inserida como modalidade de ensino na estrutura da educação básica, com objetivos, princípios e fins educacionais específicos.

Reconhecer as diferenças etnoculturais dos estudantes, através do desenvolvimento de um currículo para a sociodiversidade, multicultural e etnocêntrico, com vista a uma pedagogia da diferença, promoção do direito à educação, a políticas de igualdade na diversidade, aparece como premissa básicas para a Escola Indígena referenciadas na legislação educacional vigente no país.

O desafio passa a ser a elaboração de projetos pedagógicos que promovam a redução das plataformas da sociedade do capital, competitividade, individualidade, meritocracia, relações de poder, ordem, diferenciação social e política a fim de se resguardar o bem comum, os direitos e garantias legais, intervindo no contexto social com a propositura de minimizar os conflitos étnicos e culturais.

Os movimentos sociais ao promover a prática de políticas de igualdade social, sob a ótica da diferença, pronunciam importantes ações no sentido do reconhecimento da sociodiversidade, através das quais podem ser desenvolvidas ações de inclusão social, respeito as minorias, colaboração e trocas humanitárias, oportunidade de inserção em programas sociais de moradia, emprego, renda, escolarização, e sobretudo educação planetária e paz universal.

Concluimos assim que a inclusão da Educação Escolar Indígena na estrutura da educação nacional representa um avanço nas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino, embora a legislação em si, não assegurem de maneira plena a operacionalização do direito à educação, com a implantação da escola própria, a autonomia na gestão financeira e pedagógica, o envolvimento da comunidade escolar na elaboração do PPP, como projetos autóctones e de sustentabilidade linguística, cultural e econômica, e tantas outras situações macro e micro estruturais que vem demonstrando resultados pífios, ou mesmo um decréscimo, no sentido da formulação e operacionalização da Escola Indígena intercultural.

A Escola Indígena não tornar-se-á viva porque desejam a escola, ou porque a legislação enfatiza o direito a escola, mas porque, como necessidade de uma população a mesma se constitui no seio da comunidade cultural, como um projeto reiterado pela comunidade, que atua na construção da escola, evidenciando a necessidade dessa escola nas suas dinâmicas sociais. Assim romper com a contradição entre os discursos e as práticas, ou seja, a distância, entre o direito a escola e o construir a escola, é uma questão a ser pensada reflexivamente pelos que atuam a favor da Escola Indígena.

Pensar é um momento de práxis social e a praxis é aquela ação que identifica agente, sujeito, condições e objetivos. A dificuldade posta pela história reside, pois, na natureza peculiar da própria práxis histórica que a constitui (Chauí, 2003) como se observa nessa questão da educação indígena. Portanto, a construção da Escola Indígena centra-se nos limites das relações de poder socialmente constituídos, e encerram, além de diferentes pontos de vistas, concepções teóricas e epistemológicas em torno de uma unidade na democracia, sendo assim um projeto emancipatório dos mais desafiadores a se fazer real.

## **CAPÍTULO II**

### **DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Da referenciação curricular às concepções de ensino, para promoção da sociodiversidade escolar**

Nesse capítulo, o cerne da investigação objetiva destacar, a partir de uma reflexão teórico epistemológica sobre currículo, em contraponto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena, numa perspectiva crítica do currículo, compreendido como o alicerce formativo de identidades socioculturais espelhadas no processo de escolarização.

Currículo, como um dos grandes “temas da pedagogia” (Libâneo, 2012) e um dos mais recorrentes “debates contemporâneos” (Lopes & Macedo, 2010) sendo apontado como recurso contingenciador de relações de poder, e como “documentos de identidade” (Silva, 2011) em meio a “territórios contestados” (Silva & Moreira, 1995) ou “territórios em disputa” (Arroyo, 2013) e ainda como campo de conhecimento, em um processo cada vez mais de “internacionalização e cosmopolitismo” (Morgado, Mendes, Moreira, & Pacheco, 2015) almeja representar o que os grupos sociais esperam da escola como “alternativas emancipatórias” (Oliveira, 2004). Por isso, tem sido perfilada a preocupação de inúmeros estudiosos dessa área em compreender, através de diferentes enfoques epistemológicos, como os determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais implicam na produção e indexação de formas de pensar a escola e as práticas curriculares.

Delimitar as concepções de currículo nos meandros do “paradigma da complexidade” (Morin, 2007), no limiar do século XXI, onde a importância da educação e a função social da escola são paradigmas continuamente problematizados, é um desafio que se impõe em parte por se evidenciar ainda um predomínio de tendências prescritivas do currículo para o atendimento da economia da educação e formação de capital humano, numa persistente “epistemologia tradicional” e utilitarista (Neto, 2015, p. 15) em contraste com os determinantes socioculturais, que evidenciem ser necessário “um olho no currículo e outro no social” (*idem*) em face de um contexto cada vez mais de internacionalização e globalização cultural que vem deslocando o currículo na direção das sociedades globais, distanciando-o de uma agenda cultural local, gerando uma “tensão entre o universal e o particular” (*idem*) na escola.

## **2.1 Currículo: epistemologia do conhecimento na Educação Indígena**

Assim demanda para a escola, pensar continuamente sobre a quem ensina, o que ensina, como ensina, porque ensina, refletindo sobre sua pedagogia<sup>6</sup>, e suas políticas e práticas curriculares, comumente fundadas em meios às tensões evidenciadas, visto que a “escola vem sendo disputada numa correlação de forças sociais, políticas e culturais” (Arroyo, 2013, p. 13), ainda na tentativa de se formatar o seu processo de produção de conhecimentos. Então, a reflexão sobre a relação Escola Indígena e currículo possibilita o fortalecimento do projeto curricular da Escola Indígena intercultural, sua identidade e legitimidade, e suas práticas curriculares, na intencionalidade de responder às necessidades formativas dos estudantes, e ao mesmo tempo desvelar suas práticas instituintes. As seguintes premissas ajudam nesse processo de reflexão:

- a) Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco das crianças e dos jovens que aprendem;
- b) Docentes e alunos são sujeitos da história. Mas sem direito a conhecer sua história. Porque esse acúmulo de conhecimentos é ignorado nos currículos;
- c) Seria o conhecimento mútuo acumulado um dos conhecimentos a disputar o território nos currículos;
- d) O conhecimento, acumulado entre ambos, se fosse incorporado aos currículos, poderia contribuir para visões mútuas mais realistas, base para outros relacionamentos mais humanos (Arroyo, 2013, p. 73).

Como um debate no contemporâneo, o currículo associa conhecimento e experiências culturais em contextos em que a diversidade é ressaltada, visto que os estudantes acumulam saberes e a sala de aula e o lócus privilegiado de troca e interações formativas, espaço de uma gênese curricular ativa, onde todo conhecimento é válido, numa troca em que são reconhecidas nos estudantes, “suas experiências profissionais, humanas tão diferenciadas de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências (...) toda experiência social não vista como legítima, hegemônica” (Arroyo, 2013, p. 73).

---

6. Numa perspectiva enraizada na tradição clássica, especialmente na visão marxiana, a pedagogia é assumida como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo globalizado do fenômeno educativo, busca a compreensão de outras ciências que tem a educação como um dos seus temas. (...) A pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentidos das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários a humanização das pessoas numa sociedade concreta (Libâneo, 2012, p. 38).

Assim, faz-se necessário compreender que “toda teorização recorrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, os institui” (Costa, 2010, p. 141) e, simultaneamente, discutir como essas teorizações, discursos e narrativas refletem conflitos e relações de poder, fazendo da escola “uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas” (Silva & Moreira, 1995, p. 9). Nesta lógica de pensamento, o currículo não é mais visto como neutro, desinteressado e atemporal, mas antes articula-se como elemento de diferenciação social que busca a dimensão das possibilidades emancipatórias e passa a ser percebido como “um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (Silva & Moreira, 1995).

O “conhecimento-emancipação” (Oliveira, 2004, p. 11) como alternativa pedagógica, e como criação cotidiana, volta-se para a formação de identidades culturais e, ao envolver alunos e professores, parte da compreensão de currículo como projeto de cultura vivenciada nos mais diversos tempos e espaços formativos. Ao se ampliar o olhar e ingressar no mundo real dos estudantes é possível “captar nos currículos praticados o que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é imposição, norma curricular” (Silva & Moreira, 1995) e assim retirar da invisibilidade práticas curriculares emancipatórias ao pensar em,

Possibilidades de ampliação da visibilidade dessas práticas de modo a institucionalizar fazeres saberes curriculares que legitimem modos contra hegemônicos de produção de práticas educativas” (Oliveira, 2004, p. 13).

Assim ao enunciar a perspectiva de “uma pedagogia mundial” em que a preocupação é a “escolarização como uma instituição cultural mundial” (Ladwig, 2012, p. 288), o currículo tem enfrentado conflitos locais e globais, em termos de sua teorização e práticas homogeneizadoras. Nesse sentido, a compreensão da estreita relação capital intelectual e modos de apropriação do conhecimento, prescinde da observação detalhada da organização curricular da escola pois a “escolarização, como uma das principais instituições envolvidas na formação da cultura mundial” (Ladwig, 2012, p. 288) e como agencia produtora de conhecimento, instiga a se buscar,

Compreendermos como as escolas distribuem desigualmente estruturas de conhecimento, sabemos muito pouco sobre como as escolas poderiam de fato contribuir, de modo diferente, formas de capital, centradas no conhecimento (Ladwig, 2012, p. 314).

Como debate contemporâneo em cena, as teorias curriculares refletem a realidade social delineada em dado tempo histórico, assim como as formas de organização curricular para sustentar o elencado projeto educacional, e nessa dinâmica alicerçar as bases para a estruturação apriorísticas de certa sociedade do conhecimento. Comumente apontado como seleção de conhecimentos, o currículo forja distintas identidades socioculturais, ressaltando que “para cada um desses modelos de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (...) além de uma questão de conhecimento o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2011, p. 15).

Os saberes em disputa no currículo são saberes universais, mas também saberes particulares. Saberes dos alunos, saberes de professores e saberes comunitários. O currículo se evidencia como o espaço do hibridismo de saberes formativos de identidades. As lutas em torno do currículo, como espaço de conhecimentos e experiências dos alunos é um processo em reconhecimento, em torno da incorporação desses saberes, e experiências, tanto nas políticas quanto nas práticas curriculares.

Trata-se de uma disputa de conhecimentos que nos remete a uma disputa de experiências e de coletivos sociais, políticos produtores de experiências e de conhecimentos. Sujeitos ou não de cidadania. Disputa que faz parte da história dos currículos, de legitimidade ou ilegitimidade, presença ou ausência de uns ou outros conhecimentos nos currículos (Arroyo, 2013, p. 76).

Um cenário em que o currículo ao “ser pensado sobre complexa mirada sobre o social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas” (Neto, 2015, p. 15) tem contornos que não se percebem sem uma presumida análise do movimento social contemporâneo, cenário em que o currículo “opera pelo engendramento, difusão, legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performáticas” (Neto, 2015).

As tradições conceituais nos estudos curriculares, entretanto apontam que as abordagens partem inicialmente de dois grandes campos, o técnico e o ideológico, que, para Pacheco (2007), “são duas tendências de pensamento curricular que estão respectivamente associadas as teorias da instrução e a teoria crítica”, evidenciando que o “conhecimento curricular não é de natureza puramente técnica e generalizável” (Pacheco, 2013, p. 456). Ou seja, também possui uma identidade formada em um processo dinâmico que absorve pautas políticas, econômicas, sociais e culturais embora sobressaiam-se tendências curriculares, que na contemporaneidade separam “o global como

processo político e econômico e o cosmopolita como processo hermenêutico e pedagógico” (Dillon, 2009, citado por Pacheco, 2013, p. 456) e que se firmam como discursos hegemônicos dos determinantes sociais.

Na perspectiva de se contribuir para modificar a linearidade e a racionalidade técnica do processo de organização curricular, tem-se evidenciado uma perspectiva de alguns curriculistas de se “criar currículo no cotidiano” com propostas que procuram compreender “como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos” (Macedo, 2011, p. 17) e que partem da observação da epistemologia e dos “atos de currículo”<sup>7</sup> (Macedo, 2013) na sua gênese, diferenciação e desenvolvimento curricular, em contextos sociais locais envolvidos pelo contexto global.

O cenário social da América Latina é de disputa em torno do processo de internacionalização e formação de identidades locais no currículo. Muitas etnias indígenas ensinam um currículo intercultural, mas com princípios pedagógicos voltados para a promoção da etnicidade. Nesse aspeto, na contemporaneidade onde o currículo volta-se cada vez mais para uma tendência global, cosmopolita, multicultural, as culturas locais ao se perceberem subtraídas reagem, e nessa correlação de forças (re)produzem conhecimentos e experiências, ou seja, educação e ensino. Na dimensão estrutural do currículo se destaca que como dispositivo de regulação social ele continua a ter um papel decisivo na individuação, “mas agora ele opera não pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controlo, normatização e normalização” (Neto, 2015, p. 15).

Na tecedura dos conceitos de currículo se observa que alguns conceitos se referem a currículo numa abordagem epistemológica técnica, ainda marcado pela herança eficientista da escola, outras abordagens se referem aos aspectos humanistas mais globais e há aquelas que ressaltam a natureza prática da abordagem curricular como campo de trabalho, atuação, produção, conflito e mediação. Na perspectiva dos estudos curriculares é preciso romper com a visão restrita de currículo, pois,

O senso comum no campo educacional percebe o currículo como um documento, (a grade) em que se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e da atividade em disciplinas, matérias, ou áreas de ensino, competências etc. como artefato burocrático pré-escrito e prescritivo. (Macedo & Macedo, 2012, p. 10).

---

7. Ato de currículo como um conceito dispositivo cria a antítese da visão de currículo como uma condenação sócio pedagógica, como um artefato que produz tão somente, prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a implicação irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural, com possibilidade de se transformar em uma multicriação sócio educacional numa experiência autonomista compartilhada. Atos de currículo são criações etnometódicas e não necessitam de explicações especializadas para se constituírem e se legitimarem como tais. São constituídos por etnométodos curriculantes (Macedo, 2013, p. 34)

O currículo, na vertente que critica o modelo curricular tradicional, científico de base taylorista, com a compartimentação do saber em disciplinas e em diversas especializações da ciência e que não reconhece a importância do pensamento complexo, é duramente criticada pelos pós-estruturalistas que assinalam a tendência estruturalista ligada aos “atos de currículo” (Macedo, 2013) como uma dimensão interpretativa das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas que se preocupa em compreender a complexidade do processo formativo dos estudantes de modo global.

Uma tendência contemporânea de conceituação e análise curricular é a que concebe o currículo em termos de hibridação, processo que contribui para “analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente (por exemplo buscando formas curriculares puras, “aprova de professores” ou, postulando aplicações simplistas de teorias psicológicas ou sociológicas (Dussel, 2002, p. 57).

Cada nova discussão e teorização que se articula em torno do currículo, reflete determinadas concepções de sociedade, cultura e educação a partir de uma “moldura que se convencional chamar de visão de mundo” (Neto, 2015, p. 60). Nesse sentido ao se conceituar currículo como conhecimento escolar e experiência de aprendizagem, exige-se que se defina aprioristicamente de que conhecimento se fala, e quais conhecimentos e experiências se constituem em conteúdos significativos e experiências de aprendizagem essencialmente formativas. Nesse sentido, os estudos das principais teorias curriculares, ao partir da genealogia de currículo em seus diferentes substratos, auxiliam na compreensão de suas “inconsistências, impasses e contradições” (...) bem como sua gênese, relações internas, determinações, efeitos” (Neto, 2015).

Na tentativa de compor um discurso contra hegemônico, na Educação Escolar Indígena currículo vem sendo visto como *conteúdo-espaco-tempo* de luta por uma mudança social. É um campo de estudo que vem se ampliando em decorrência de continuas reformas educacionais no sistema educacional brasileiro e o consequente fomento de discussões nos movimentos sociais e educacionais indígenas da necessidade de uma educação indígena intercultural que possibilite romper com os códigos, conceitos e práticas determinantes para a Escola Indígena com vistas a homogeneização cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), com o discurso de promoção da sociodiversidade “revela a opção por um desenho curricular que não é produto de uma só voz e de um único modo de olhar” (Brasil, 2005, p. 53) e como política não deixa de evidenciar parâmetros de ação para a construção dos projetos curriculares das escolas indígenas. Assim, emerge

nesse estudo a preocupação de se compreender as diferentes dimensões do currículo na Educação Escolar Indígena, de modo a se destacar a promoção da sociodiversidade e a produção de subjetividades nas sociedades interculturais.

## **2.2 Currículo numa perspectiva histórica e seus determinantes político-sociais**

Currículo deriva do vocábulo latino que significa *currere*. Inicialmente passa a ideia de caminho, percurso, trajetória, itinerário a ser seguido. Como campo de estudos tem absorvido diferentes conceituações, o que torna o termo polissêmico, multifacetado, pois pode ser entendido tanto como o que se ensina e aprende na escola, ou seja, o conjunto de disciplinas, quanto como o projeto formativo, político, econômico, social, cultural planejado, ou ainda o projeto de cultura em que pesa valores universais e locais.

O campo do currículo, no Brasil, evidencia estar marcado por uma longa tradição de se institucionalizar fundamentos, diretrizes, parâmetros e normatizações curriculares. As políticas curriculares partem de um contínuo deve ser assim, que pretende definir o caráter formativo do currículo ao determinar os pressupostos das práticas curriculares nas escolas e ao mesmo tempo definir a centralidade da formação e do trabalho docente.

Historicamente as discussões acerca das prospeções curriculares ambientaram-se originalmente na Europa e nos Estados Unidos, e migraram para o Brasil a partir da década de 30 do século passado, com o movimento Escola Nova, época em que ainda predominava no país o modelo curricular jesuíta<sup>8</sup> herdado do período colonial, onde a teoria tradicional de base escolástica, com um currículo propedêutico, que se destinava à formação elementar para os filhos dos colonos e trabalhadores e a formação intelectual, humanista, literária correspondendo a um ideal de homem culto, para a chamada classe burguesa a fim de formar a elite intelectual do país.

Nas décadas seguintes o pensamento curricular buscava alinhar a escola ao modelo científico de base taylorista oriunda do processo de produção econômica. O país, em franco desenvolvimento industrial, privilegiou a formação do trabalhador em detrimento da formação humanística defendida pelos renascentistas e no Brasil, pelos escolanovistas. A nova ordem social requeria para a escola

---

8. "Se aos Jesuítas, de então, faltava o gosto pelas ciências, sobrava-lhes, todavia, um estranho amor as letras cujo ensino era a maior preocupação. Os objetivos práticos da ação jesuítica no novo mundo: o recrutamento de fieis e servidores: Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os curumins e a criação de núcleos missionários no interior das nações indígenas (Romanelli, 2003, p. 35).

elementos e categorias próprias do sistema produtivo no currículo objetivando a racionalidade técnica<sup>9</sup> do processo educativo.

A formação tecnicista, behaviorista permaneceu até os anos 70 quando o currículo, ao sofrer influências da Psicologia comportamentalista passou a estreitar a formação com os resultados de testes de eficientíssimo educacional, tendo mais tarde adensado questões de natureza intersubjetiva e relativistas do currículo.

A teoria curricular crítica associada ao pensamento moderno, ao criticar o eficientíssimo progressista resignificou o currículo ao buscar romper com a metanarrativa da sociedade moderna, centralizando a teoria curricular na análise da formação utilitarista industrial, onde o currículo assumia a intencionalidade de estruturar um modelo de sociedade, e de escola, dualista com formação especializada para a classe trabalhadora e formação primária para a sociedade mais ampla. A função social da escola, nesse contexto foi questionada por servir ao projeto da sociedade de classes, e assim promover a exclusão educacional, ao privilegiar a formação de minorias.

No pós-modernismo as teorias pós críticas do currículo, evidenciam o abandono definitivo das metanarrativas de universalização, democratização, igualdade, oportunidade para todos, e também a crença de um possível desenvolvimento individual, a partir de intervenções unilaterais e especializadas no elemento central da formação, acenando para uma reconfiguração da resinificação de currículo com preocupações novas como linguagem, identidade e diferenças, ressaltando aspectos da subjetividade no currículo que no pós-modernismo, assume cada vez mais lugar de destaque na teorização curricular crítica.

O currículo, ao focalizar a dimensão intersubjetiva humana, ganha maior abrangência, em que pesa a importância dos conhecimentos formativos para os estudantes, e ao se configurar como projeto de cultura na perspectiva de não fixação de identidades, antagonismos e saberes, questiona o pensamento científico especializado voltado para a racionalização dos saberes escolares. Assim, é preciso operar uma reforma do pensamento, “aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo” enfatizada por (Morin, 2007, p. 21) com vistas à abertura compreensão da realidade complexa da dimensão educativa. Resumidamente em termos conceituais podemos nomear currículo, segundo Pacheco (2005) como:

- a) Na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se à aprendizagem a planos

---

9. “A racionalidade técnica, ligada ao controle, trabalha o conhecimento como elemento neutro e objetivo que permite o domínio do ambiente, por meio da descoberta da regularidade. (...) o conhecimento é tido como isento de valores, fixo e universal, independente de relações históricas e sociais. (...) A escolha racional é ditada pelo saber analítico” (Macedo, 2013, p. 44).

de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma natureza comportamental;

b) Numa perspectiva prática emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, define-se currículo como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano de sua realização no seio de uma estrutura organizacional;

c) Um todo organizado em função de propósitos educativos e saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e ou informais (p. 33).

O currículo tradicionalmente associado a diretrizes, matrizes, planos e propostas curriculares amplia-se ao adentrar o campo da cultura e das experiências intersubjetivas humanas assumindo uma epistemologia crítica e engajada. A dimensão tradicional é mais comumente identificada como o *currículo formal*, as dimensões críticas e pós críticas, voltadas aos campos da experiência são comumente observadas no *currículo informal* ou no *currículo real* e numa outra dimensão ligada a atuação prática na escola, que convencionou-se chamar de *currículo em ação*.

A base epistemológica de estudos curriculares é mais comumente identificada como teorias dos currículos, ou sociologia do currículo, embora esse campo sofra influências de inúmeras ciências, assim ao se analisar as teorias tradicionais, críticas e pós críticas, possibilita-se compor uma cartografia do currículo, ou seja, um campo de conhecimento denominado *teorias curriculares*, que embora complexo possibilita a compreensão do processo de desenvolvimento curricular. Nesse aspeto, tomando a conceção de currículo como práxis, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático (Pacheco, 2005, p. 44).

### **2.3 Revendo os tipos de currículo: formal, informal, prescrito, oculto**

O currículo como intenção formativa delineada no projeto curricular expressa os objetivos formativos desejáveis para os estudantes no processo educativo. Em uma dimensão voltada para a formação da subjetividade humana, além dos conteúdos e conceitos científicos e saberes culturais apreendidos nas aulas, envolve também os comportamentos, atitudes e experiências sociais e culturalmente vivenciadas no processo de escolarização. “No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzido pela sociedade, para formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola” (Libâneo, 2003, p. 362).

Embora seja de difícil conceituação, currículo para além de uma abordagem técnica, estruturante do processo educativo como enfatizada por muitos educadores, envolve uma dimensão formativa que transcende o técnico instrumental que em tese

É o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito e implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização. Isso é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (Forquin 1993, citado por Libâneo, 2003, p. 362).

Os principais tipos de currículo são: o currículo formal, informal, real, oculto. O currículo formal é aquele oriundo das políticas curriculares para um país, estado ou sistema de ensino. No Brasil os currículos oficiais são produzidos centralmente pelo Ministério Educação através do Conselho Nacional de Educação nas Câmaras de Educação Básica. Delineiam as políticas curriculares nacionais através de parâmetro, diretrizes, orientações, pareceres, matriz e referenciais curriculares e definem objetivos e fins educacionais que serão posteriormente avaliados pelo sistema nacional de avaliação da educação básica.

O currículo formal ou oficial é também chamado de currículo prescrito, porque define previamente os conteúdos, disciplinas práticas curriculares uma vez que restringe a ação educativa em torno dos objetivos educacionais previamente definidos, nesse modelo curricular se define o projeto educacional do país, a visão de homem e sociedade que se deseja formar, bem como as competências sociais e culturais a serem formadas implicando numa dimensão identitária homogênea e numa dimensão social estritamente hegemônica visto que o dado modelo social nem sempre espelha a sociedade requerida pelos sujeitos sociais.

O currículo informal, ou educação informal processa-se fora da escola e não atende a nenhum processo de sistematização dos conhecimentos, está relacionado as práticas sociais, culturais, as formas de interação e socialização que ocorre “de forma espontânea na via do dia-a-dia através de conversas e vivências familiares” (Chagas, 1993, p. 1) no cotidiano e que configuram relações simétricas de troca de conhecimento e experiências de um grupo heterogêneo em contextos comunitários ou em campos de convivência organizados em extratos familiares, em sociedades específicas em que se espelham exemplos de autoridades ancestrais e de parentescos ou de autoridades culturalmente constituídas, sem distinção de poder ou diferenciação social, ou de classe, a exemplo da educação indígena.

O currículo real é aquele que oriundo do formal e do prescrito acontece na prática em sala de aula. Nesse modelo as práticas curriculares nem sempre seguem as prescrições estabelecida. “E tanto

o que sai dos ideais e das práticas dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, quanto o que fica na percepção dos alunos” (Libâneo, 2003, p. 363). Ou seja, o currículo real é aquele resultante de toda a experiência educativa mediatizada pelos professores e estudantes, em que os resultados da aprendizagem surpreendem, porque podem ir além do esperado, ou não chegar ao resultado inicialmente prescrito, ou seja, planejado. Nessa dimensão do currículo real, não quer dizer currículo contextualizado, relacionado com a realidade objetiva dos estudantes, é real porque é o vivido, experienciado, alcançado, internalizado pelos estudantes e que é observável no final de uma etapa de escolarização.

O currículo oculto refere-se para Libâneo;

Aquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos do meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja das práticas e das experiências partilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento embora constitua importante fator de aprendizagem (Libâneo, 2003, p. 363).

Embora se destaque nas práticas educativas o planejamento curricular, a partir de um currículo formal, prescrito, o que observa é o resultado de aprendizagens em que o conteúdo cultural se expressa e se faz observável, em face da dinâmica cultural da escola, um organismo vivo, onde interatuam diferentes sujeitos de diferentes identidades histórico-culturais numa dinâmica em que ora se sobressai o currículo real, ora o currículo oculto. Nesse aspecto ressalta a cultura escolar como importante “elemento curricular” (*ibidem*, p. 364) para tanto é necessário observar alguns princípios curriculares essenciais na constituição dos projetos e programas curriculares:

- a) Um currículo precisa ser democrático. Isso é precisa garantir a todos uma base cultural e científica comum;
- b) O currículo escolar representa o cruzamento de culturas constituindo espaço de síntese uma vez que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos;
- c) O currículo intercultural é o que, com uma base comum de cultura geral para todos, acolhe a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos e propicia, na escola e nas salas de aula, um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. (Libâneo, 2003, p. 365).

O currículo, como produção cultural abarca uma *ecologia de saberes*<sup>10</sup> e dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais que partem do contexto e experiências cotidianas do indivíduo e se projetam na experiência escolar. São ações do sujeito humano em interação com outros sujeitos ambientadas na cultura e perpassam valores, sentimentos, produções simbólicas, artefactos culturais, padrões comportamentais, signos, símbolos, conhecimento científico e saberes tradicionais, bem como modelos de representação social que constroem a multidimensionalidade humana e expressam a complexidade social.

O currículo formal, prescrito, padronizado desenha os objetivos educacionais e mantém cada vez mais sua intencionalidade técnica, produtivista, ajustável aos contextos econômico e reprodutivista do ponto de vista social, o currículo real por sua vez opera dentro das condições objetivas das escolas e interliga objetivos educacionais e práticas curriculares, fazendo a relação teoria e prática pedagógica dentro dos limites da ação humana e das possibilidades estruturais da escola e em todas essas etapas perpassa o currículo oculto que efetivamente se constrói no espaço da escolarização com ênfase na homogeneização, sendo ativamente regulado pela cultura escolar, onde o êxito do aluno, a meritocracia, esta intrinsecamente relacionado a obter conhecimento sobre as regras do jogo de individuação e submissão.

Nota-se que o currículo oculto é o que forma a personalidade no que se refere a atitudes, valores, e estilo de vida, desejos, aspirações. Aprender a submeter-se aos desejos de outrem e a controlar os seus próprios desejos, e aprender a ser passivo em termos de sua posição política e ideológica e necessidades de classe é uma das facetas criticadas do currículo oculto que prescinde da atuação crítica do educador-mediador, que ao desvendar a intencionalidade do currículo oculto em termos de significação e reprodução social intervém na perspectiva de direcionar a intencionalidade para os espaços de construção democrática das relações educativas e sociais.

## **2.4 Algumas concepções e teorias do currículo**

As principais teorias curriculares são: a *tradicional* a *crítica* e a *pós crítica*. Essas teorias surgiram em diferentes momentos da história do currículo, em oposição a teoria dominante na época em que ressoaram no contexto educacional. A teoria tradicional ocupou o espaço pedagógico, no cenário brasileiro por 300 anos e passou a ser criticada mais enfaticamente nos anos finais do século passado.

---

10. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2007, p. 24).

Identifica-se como *teoria curricular tradicional* a teoria que ancora um modelo curricular centrado no conteúdo a ser transmitido, tendo o professor como centro do processo educativo, onde o estudante é um recetáculo dos conhecimentos universalmente produzidos que serão transferidos para ele através do método de repetição e memorização. Nessa teoria currículo é compreendido como um objeto, um utensílio, um documento, suma lista de conteúdo a serem dados a conhecer para os estudantes. Esse currículo, compreendido como instrumento de organização do processo de escolarização, norteia todo o processo educativo porque tem objetivos pré-fixados, procedimentos, métodos e técnicas definidas, processo de avaliação planejado e resultados educacionais esperados.

A teoria tradicional iniciou-se com a educação eclesiástica com o jesuítas, tentou se renovar com o movimento Escola Nova, assumiu uma dimensão crítico social com a pedagogia do oprimido sendo amplamente combatida pelas políticas educacionais dos governos militares reassumindo sua posição inicial mecanicista com a ênfase no tecnicismo educacional e formação de mão-de-obra qualificada para o mercado e depois reergueu-se, em um novo processo de rompimento com o ensino reprodutivista ao passar pela pedagogia construtivista, socioconstrutivista, retomando a sua ênfase no efficientíssimo pedagógico do currículo por competências da época atual.

Percebe-se um longo processo de idas e vindas em torno de um currículo cartesiano, ou melhor um torno do “processo de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (Moreira, 2006, p. 9) e da escola tradicional que marcou o campo educacional brasileiro. Nesse processo os avanços nas políticas curriculares, do ponto de vista pedagógico tradicional, classista, foi enfaticamente criticado pelos teóricos críticos do currículo de base marxistas oriundos da escola de Frankfurt, ou os expoentes pensadores da nova sociologia do currículo, da fenomenologia ou da etnometodologia. A preocupação central passou a ser “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (Moreira, 2006, p. 16).

As *teorias críticas* sugeriram em oposição a teoria tradicional e, nessa concepção, o currículo deixou de ser interpretado como um instrumento meramente técnico e passou a ser visto como “um artefacto social e cultural” (*ibidem*, p. 7) isso significa que passou a ter sua importância ressaltada, e analisada, dentro de uma perspectiva sócio cultural mais ampla, na perspectiva de se compreender como o currículo opera de maneira intencional na formação das identidades dos estudantes assumindo características de instrumento de homogeneização cultural, além de expressar relações de poder como, pois, como destaca” (*idem*).

O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira, 2006, p. 8).

A teoria *pós crítica* surgiu a partir da nova sociologia da educação, uma tendência de análise curricular que criticava o funcionalismo estrutural do currículo, mas também a dimensão da cultura em que alguns determinantes sociais atribuídos ao currículo não eram claramente observados, bem como ampliada a sua abrangência para a compreensão das desigualdades sociais, sendo mais estreitada as análises tomando como referência o campo econômico e as relações de capital, trabalho, educação. Assim, a nova sociologia da educação passou a estudar o currículo imerso na subjetividade social,

As relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (...) é que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica (Moreira, 2006, p. 8).

Concebendo as dinâmicas sociais e a dimensão histórico-cultural da formação humana a teoria curricular crítica interpreta o currículo a partir de uma direção em que afasta do modelo tradicional de natureza técnico-instrumental e passa a ser visto como dispositivo que irá permitir que rompa com relações de poder e de subordinação no interior do processo de escolarização formal.

As teorias pós críticas inserem no debate sobre currículo as dimensões socioculturais e econômicas como determinantes para as práticas curriculares e discutem dispositivos como ideologia, poder, subordinação, controle social, cultura, identidade, gênero, raça, étnica, ressaltando a amplitude do campo social, da sociodiversidade a ser observada no campo do currículo. As teorias pós críticas analisam a relação saber-poder, uma complexa categoria de análise curricular que pressupõe a ampliação da visão educacional para as questões de classe, emancipação, libertação, rompimento com processos de colonização e ambiguidades nas práticas curriculares que dificultam para o estudante localizar-se enquanto ser pensante, atuante na percepção das questões sociais de forma crítica assumindo-se como produtor de saberes.

## **2.5 Dimensões do currículo: global, local, multicultural, intercultural**

O campo de estudos do currículo se divide em dimensões de abrangência local, global, multicultural e intercultural, dimensões originárias no terreno das disputas em torno da intencionalidade do currículo, visto cada vez mais como instrumento de unidade em torno do capital e dos processos de mercantilização da educação em nível global.

As novas configurações e dimensões do currículo, em tese, correspondem a distintas realidades educacionais, mas a propósito de um projeto de internacionalização da educação, não há como analisá-lo sem conceber os ditames do capital para o centro do processo educativo, na luta em torno da manutenção da escola, com finalidade técnica em todas as dimensões do currículo. Em contexto local a intenção é a universalização de um modelo curricular único, para os estados-nações os exames internacionais aparecem como o regulador do currículo e para a internacionalização da economia, assim algumas tarefas produtivas em nível global requerem da escola múltiplas especializações na direção dessa dinâmica global.

Concebendo currículo como “tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos” (Forquin, 2000, p. 48) ressalta-se o caráter universalista do currículo que envolve sobretudo a dimensão cognitiva da formação, que acontece de modo explícito ou implícito, no processo de escolarização. Nessa perspectiva o currículo pode ter os seguintes enfoques;

- a) Analítico-descritivo: utilizado pelos sociólogos e historiadores das ciências sociais;
- b) Normativo e prescritivo (ou essencialmente crítico): pelos filósofos da educação e todos aqueles que, desde o início das instituições de ensino, refletem (em um determinado contexto e em função de um determinado público) sobre o que deveria ou poderia ser ensinado;
- c) Operatório e tecnicista: pelos especialistas na elaboração e na implementação dos programas escolares, ou, finalmente.
- d) Eclético: que combina com diversos aspectos (elucidação, prescrição, construção): pelos que estudam e ensinam didática (Forquin, 2000, p. 48).

Assim se percebe uma dimensão do currículo que procura conciliar “um universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado nas ciências humanas, atentas a pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais” (Forquin, 2000, p. 49). Configura-se, de um lado, o universalismo inquestionável das ciências e, de outro lado, ressalta-se o relativismo cultural, comentado a seguir por Silva (2000), pois “essa visão epistemológica tem, imediatamente como consequência um dualismo pelo qual o currículo ficaria dividido entre dois campos: o da ciência e o da cultura” (p. 72) enfatizando um relativismo epistemológico e cultural no campo do conhecimento que valoriza os saberes produzidos em contextos interculturais. Nessa perspectiva,

O relativismo epistemológico estaria relacionado aos saberes estritos, enquanto o relativismo cultural estaria ligado a valores, atitudes morais e sociais...enquanto um relativismo epistemológico dizendo respeito ao saber propriamente dito, não seria aceitável...fazendo assim uma oposição entre relativismo e racionalismo (Silva, 2000, p. 73).

Estes saberes enfatizados no modelo curricular de Forquin evidenciam uma naturalização dos conhecimentos e saberes culturais. Como são produzidos esses saberes, ou seja, quais suas gêneses histórico-culturais e quais saberes são selecionados integrados a práticas curriculares considerando a multiplicidade de saberes constituídos, significados e resinificados cotidianamente em uma sociedade cada vez mais multicultural. Nessa abordagem “É interessante observar o caráter descritivo e prescritivo do multiculturalismo” (Candau, 2000, p. 81) no currículo, em oposição a um sentido criativo, produtor, elaborativo, transpositivo de conteúdos ecológicos tradicionais numa dimensão transcultural. Para Candau (2000) a dimensão universalista é a vocação da escola e assim

É consciente que, no contexto das sociedades multiculturais, a escola não pode ignorar a diversidade de sua clientela, no entanto afirma que, para que possa assegurar de maneira coerente seu papel de formação intelectual e de integração cívica e simbólica, deve repudiar a “tentação do relativismo” (...) trabalhar a tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença (p. 83).

As Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena, numa perspectiva relativista de currículo, definem a interculturalidade, etnicidade e o bilinguismo ou multilinguismo e a organização comunitária como princípios curriculares a serem observados na elaboração dos projetos curriculares para a Escola Indígena, visando a garantia do direito à educação escolar, ao protagonismo dos povos indígenas, bem como ao empoderamento e rompimento com formas seculares de dominação, silenciamento, colonização e barbárie através da escolarização valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. Provoca pensar em como indexar as proposições formais de currículo pautas e diálogos voltados para a interculturalidade pois,

Na atualidade quando se fala em Educação Escolar Indígena, normalmente temos por um lado: currículo, professor indígena, língua e saberes indígenas e por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos, legitimados em grades curriculares etc. duas lógicas de produção de conhecimentos, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado (Nascimento, 2010, p. 115).

Em 1999, Eunice Dias de Paula afirmava que “A interculturalidade, quando pensada no cotidiano da Escola Indígena, esta intrinsecamente ligada a questão dos conhecimentos” (p. 76). Nesse sentido o currículo intercultural, como instrumento constituído para além de seleção e organização dos conhecimentos, parte do reconhecimento da identidade, do pertencimento e dos saberes tradicionais indígenas e abandona por sua vez a perspectiva integracionista que permeou a Educação Escolar Indígena por séculos.

O currículo intercultural, rompendo com a hegemonia do currículo monocultural que identifica as diferenças, mas ainda atua numa roupagem integrativa, criando estereótipo, numa perspectiva etnocêntrica, como projeto formativo e alternativas emancipatória, valoriza a diversidade e promove a etnicidade, as línguas próprias, processos educativos específicos, produções materiais e simbólicas, práticas socioculturais, religiosidade, economia, memórias, histórias, modos de ser, viver, compreender e explicar o mundo gerando sentimentos de pertencimento, alteridade e autonomia no currículo em ação.

O currículo intercultural ressalta o direito a diferença e acentua o paradigma do reconhecimento e do respeito a sociodiversidade indígena nas políticas e práticas curriculares partindo do multiculturalismo, “sem ocultar suas conexões com a relações materiais, reintegrando ou diferenciando o cultural e o econômico, o simbólico e o material” (Oliveira & Miranda, 2004, p. 69) para o Interculturalismo que possibilita a integração e ao mesmo tempo a visibilidade de diferentes culturas, que aproxima *eu-nós-outros* nas relações sociais e numa perspectiva contra hegemônica atua quebrando paradigmas de segregação, exclusão, estigmatização, colonização e relações de poder.

O currículo intercultural absorve as diferentes identidades étnicas, e se expressa além da seleção, integração e das abordagens dos conhecimentos, nas práticas curriculares e nos produtos e materiais didáticos específicos, produzidos e ofertados aos estudantes. Possibilita a relação entre os conhecimentos científicos e os saberes etnoculturais nos currículos e nos processos próprios de aprendizagem - *etnométodos* - de apreensão de novos conhecimentos formativos e de reconhecimento da diversidade. Incita a uma discursividade no sentido de uma arqueologia do saber<sup>11</sup> (Foucault, 1969) que desvelando o intencional possibilita a construção do real.

---

11. O discurso, no século XIX, caracteriza-se não por objetos privilegiados, mas pela maneira pela qual forma seus objetos. Essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação. Uma formação discursiva se define, se se pode estabelecer: - como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra o seu lugar e sua lei de aparecimento; - se se pode mostrar que ele pode dar origem simultânea ou sucessivamente a objetos que se excluem, sem que ele tenha que se modificar. Daí temos que: 1. O objeto não espera "de modo visível" a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma objetividade. Ele não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições positivas de um feixe completo de relações; 2. Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, etc. Porém elas não estão presentes no objeto. Elas não definem a constituição interna deste, mas o que lhe permite aparecer. 3. Essas relações se distinguem das relações "primárias" que podem ser descritas independentemente de qualquer objeto de discurso (Foucault, 1972, p. 619).

Na etapa do Ensino Fundamental na Educação Escolar Indígena, numa compreensão empírica, o currículo, respeitando as peculiaridades de cada etnia, abrange a aprendizagem da língua portuguesa concomitante com a língua materna, o domínio dos códigos da leitura e da escrita, conhecimentos gerais ligados as ciências, humanas, da natureza, linguagens matemáticas, artes, movimentos e cuidados corporais, ludicidade, jogos tradicionais além de temas transversais como pluralidade cultural, meio ambiente, cidadania, sexualidade, visando uma formação geral nas dimensões biopsicossocial, cultural, política, linguística, cosmológica e identitária.

O currículo em ação, ou seja, a maneira como se processa a prática curricular na escola requer um olhar atento e especializado, a fim de se compreender, e intencionalmente contribuir para (des)ocultar aspectos do trabalho, da competência, da experiência, tanto docente, quanto dos estudantes comumente não clarificados no planejamento de aulas. O currículo em ação, ou seja, a prática curricular, é a maneira como o professor concretiza o currículo formal, mas que nem sempre resguarda a norma curricular que visa a uniformização, e isso é bom porque nesse espaço-tempo-criação dinâmico se desenvolve outros currículos, outras práticas abrindo espaço para diversos elementos de diferenciação, outros pressupostos, fenômenos e deliberações curriculares que se cruzam com o formal instituído, reforçando a dimensão de currículo como processo resultante numa práxis que reconhece o conhecimento como construção social.

## **2.6 Política curricular brasileira: Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena**

Currículo é tradicionalmente concebido como o plano de conteúdo a ser ensinado aos estudantes. Essa tendência interpretativa origina-se na tradição pedagógica brasileira que restringindo o conceito, passou a denominar currículo apenas aquele pacote de conhecimentos planejados de maneira intencional e que constituem um documento que se convencionou chamar de proposta curricular do qual se originam os planos curriculares dos docentes, ou seja, os conhecimentos disciplinares formativos em torno de objetivos educacionais a serem alcançados a fim de se alcançar um grau, ou etapa de ensino.

Em termos práticos os currículos, no Brasil, na dimensão formal, institucional e legalista, são organizados em diretrizes, parâmetros, propostas, referenciais, pareceres em formato de Leis governamentais, decretos, resoluções, medidas provisórias e programas nacionais de enfrentamento a algumas necessidades educacionais específicas. A título de exemplo, relembremos o Programa Nacional de Alfabetização na Idade certa que, mesmo em face da existência de vários documentos

norteadores do currículo, acabou definindo e direcionando de modo mais objetivo as práticas curriculares dos professores, com intervenções e modelos de atividade a fim de assegurar direitos de aprendizagem e garantir a alfabetização até o final do 1º ciclo do ensino fundamental (aos 8 anos) mesmo em escolas indígenas onde crianças não falantes da língua portuguesa eram consideradas alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

A política curricular para a Educação Escolar Indígena sofre os efeitos da estratégia de descentralização financeira da educação nacional tendo a centralização das Diretrizes Curriculares para a educação indígena sido definidas pela Resolução CNE/CEB 07/2010 e orientada pelo Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena. Estes documentos expressam uma perspectiva de prescrever e uniformizar o modelo curricular para os projetos pedagógicos das escolas indígenas e consequente homogeneização das práticas curriculares dos professores indígenas num esforço também de influenciar, e por vezes determinar, os modos de pensar e atuar intersubjetivamente dos estudantes da Escola Indígena, para a qual incide diferentes âmbitos e contextos de tomada de decisão em termos curriculares. Assim,

O processo de produção de uma política curricular consiste em 3 contextos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. O primeiro incide no espaço-tempo no qual os conceitos-chaves são estabelecidos para gerar o discurso político inicial. O segundo toma a forma de legislação, documentos oficiais e textos interpretativos usados no processo de implementação de uma política curricular. Já o terceiro consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que implementam a política curricular” (Oliveira & Miranda, 2004, p. 69).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), produzido no contexto de influência e de produção textual institucional como currículo formal, apresenta diretrizes para a organização curricular de maneira abrangente delimitando objetivos educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem, conteúdos, avaliação e a relação professor-aluno que, retoricamente, sustenta uma perspectiva do currículo intercultural e sob o paradigma da sociodiversidade. O RCNEI destaca a intencionalidade do currículo da Educação Escolar Indígena. Inicia problematizando *por que* e *para quem* um referencial curricular. Faz no documento um breve histórico do currículo da Educação Escolar Indígena no país e ressaltando aspectos legais, pedagógicos, bem como contradições estruturais no atendimento escolar indígena e o tratamento dado pelas políticas curriculares a essa modalidade de ensino, que ressalta cada vez mais necessidades de autonomia pedagógica e financeira. Ressalta ainda a escola como o local do currículo, ou seja, como *agência* formadora e produtora de identidades culturais que partem de um referencial curricular, como instrumento

normativo se pretende democrático e sinaliza que as escolas devem elaborar seus currículos partindo das experiências e das práticas pedagógicas existentes. Sinteticamente o objetivo do documento é oferecer subsídios para

- a) Elaboração e implementação de programas de Educação Escolar Indígena que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas
- b) Formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las
- c) O estudo das relações entre currículo, educação indígena sociodiversidade requer uma extensa pesquisa sobre essas três áreas de conhecimento que estão ligadas conceitualmente no campo dos estudos das ciências sociais. [...] visa pois “contribuir para o diálogo, o mais direto, informado e respeitoso possível, entre todos os diferentes atores locais envolvidos com a construção e a implementação dos currículos para as escolas indígenas” (Brasil, 2005, p. 13).

O RCNEI como instrumento nortear da política curricular, mas também orientar no processo de elaboração dos projetos curriculares específicos de cada etnia indígena, sinaliza uma preocupação em homogeneizar, se não objetivos educacionais gerais para a Educação Escolar Indígena, mas fins específicos relacionados ao modelo de organização do processo de ensino e aprendizagem, já que direciona uma boa parte do documento para a orientação das equipes pedagógicas visando “ajudar a construir os currículos das escolas indígenas” (Brasil, 2005, p. 13) e uma outra parte destina-se a orientar as práticas curriculares a os cursos de formação de professores.

## **2.7 Síntese do capítulo**

Tomando currículo como um conceito complexo e de difícil delimitação, a perspectiva desse capítulo foi abordar, a partir de uma concepção teórico epistemológica de currículo as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, em contraponto com o Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena, que é um documento que pretende orientar a política curricular, a estruturação dos projetos e das práticas curriculares nas escolas indígenas.

Currículo, na Educação Escolar Indígena, partindo de uma tradição técnica, mas compreendido como campo instituinte de sentidos sobre o *ser* e *estar* no mundo, sobre a força do processo de aquisição de conhecimentos para a formação de identidades culturais e alteridade dos povos indígenas, se destaca como instrumento de promoção da cultura dos povos indígenas através da escolarização na sociedade intercultural.

Currículo, como projeto de cultura, que forma identidades e subjetividades e envolve processos e percursos formativos diversos, em contextos complexos, numa dimensão intercultural,

desalinhada, mas planejada intencionalmente promove o desenvolvimento intelectual e a aprendizagens de conhecimentos tanto da cultura envolvente quanto das culturas próprias de cada povo indígena.

Uma diferenciação curricular, ao ser pensada para a Escola Indígena pressupõe uma dimensão que reconhece a diversidade cultural e linguística dos diferentes povos com diferentes características e necessidades formativas. Parte do currículo proposto mais fixa sobretudo na promoção da equidade de acesso aos conhecimentos universais com arranjos curriculares que partem do particular, do universo próprios dos estudantes. Nesse percurso a função social do currículo é garantir o acesso a diferentes culturas, que partindo do multiculturalismo crítico promove o interculturalismo produzindo identidades e ressaltando diferenças.

## **CAPÍTULO III**

### **PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA: Elementos estruturantes e dialógicos na atenção à sociodiversidade**

Neste capítulo, destaca-se aspectos da pesquisa que foram investigados, com suporte teórico, reflexivo e epistemológico, concernente às medidas de atenção à sociodiversidade delineadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) e no Projeto Pedagógico e Curricular (PPC) desenvolvido pelas escolas pesquisadas; busca-se relacionar os elementos estruturantes do PPC que dialoguem com as premissas da atenção à sociodiversidade, mencionados nos referentes legais, na perspectiva de se compreender e destacar os princípios norteadores do projeto curricular que favorecem a integração dos conhecimentos e saberes tradicionais, na organização e desenvolvimento do currículo.

O Projeto Pedagógico Curricular, nessa perspectiva, é visto como um campo de pesquisa e de conhecimentos nas ciências da educação visto que é uma temática continuamente estudada por inúmeros especialistas da área. Pode ser interpretado tanto como um “modo de organização e gestão da escola” (Libâneo, 2004), quanto como uma prática resultante de “uma construção coletiva” (Veiga, 1998) e ainda como um documento “revelador da identidade da escola que se tem e da que se quer ter” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 16) com uma dimensão de “projeto étnico, político, pedagógico, único” (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 86) quando se trata da Escola Indígena.

Pode ser conceituado como uma intenção educativa, um propósito, uma intencionalidade, uma projeção de futuro da instituição escolar, seus objetivos, finalidades, campos de atuação; Destaca-se como no PPC os princípios formativos do projeto educativo, ou seja, a dimensão social, política, cultural, institucional, filosófica, antropológica da escola e a visão de educação e formação valorizadas pela equipe escolar; “Este documento possui uma função social” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 21). Ou seja, sinaliza as dimensões da formação do homem, cultura e da sociedade, pois ao mesmo tempo que reflete os objetivos dos diversos organismos sociais e os interesses políticos estruturais, oferece suporte para uma intervenção na realidade educacional a partir do desenvolvimento de um currículo que atenda aos interesses e necessidades educacionais da comunidade educativa. Por isso, “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por

estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (Veiga, 1998, p. 2). Além disso,

Consolida-se como um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo, a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional), como sua recriação e desenvolvimento (Libâneo, 2004, p. 151).

Também compreendido como o campo de ação e sistematização do trabalho docente, o PPC, além de ser um documento norteador do trabalho escolar é visto como o instrumento que espelha os objetivos e metas educacionais, a serem atingidos com o desenvolvimento do trabalho educativo; sistematiza-se o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, pois o “projeto pedagógico da escola oferece suporte para o desenvolvimento do currículo bem como da avaliação da aprendizagem e acompanhamento dos resultados educacionais” (Veiga, 1998, p. 2).

Retoricamente, o PPC delinea as competências e atribuições dos vários atores que atuam na realização do trabalho escolar, na direção da concretização dos objetivos educacionais, visto que este mecanismo de gestão curricular, “reflete as diferentes vozes da comunidade escolar” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 20) e suas estratégias de inter-relação na elaboração e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O PPC, visto como produto, mas também como processo, também sinaliza as práticas de gestão curricular desenvolvidas pela escola a partir das construções, interações e atuações da equipe escolar, em prol dos objetivos educativos delineados. Como menciona Libâneo (2004, p. 151) “o projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas de atender às necessidades sociais e individuais dos alunos”.

Nesse sentido torna-se relevante o PPC para a Escola Indígena, como o instrumento que irá possibilitar delinear os objetivos da Educação Escolar Indígena, tanto como suporte da garantia do direito de todos à escolarização. Escolarização difere de direito à educação (Ferrero, 2010) sendo importante mensurador da igualdade social, pois “Não há dúvida de que o nível de escolarização é um indicador de igualdade/desigualdade social. Mas não é o único, talvez nem o mais importante, ao contrário do que sustentam aqueles que querem explicar a desigualdade econômica a partir principalmente da desigualdade educacional” (Cordioli, 2004, p. 13). Ou seja, o direito de acesso à escola, a aprendizagem e a progressão para os níveis mais elevados de ensino a partir de um currículo

diferenciado que ressalta as formas próprias de educação e socialização, a organização social, crenças, línguas, saberes e processos próprios de aprendizagem étnico culturais: “a escolarização nessa perspectiva e em suas peculiaridades de processo social, constitui elos diretos e efetivos com a produção de identidades culturais” (Cordioli, 2004, p. 13).

### **3.1 Projeto Pedagógico e Curricular da Educação Escolar Indígena**

Como área de estudos, conceitualmente o Projeto Pedagógico e Curricular da Escola Indígena, ancorado nos marcos legais, pode ser entendido como a intencionalidade da escola na definição dos seus objetivos educacionais, princípios formativos e também como um campo de estruturação do currículo escolar e da organização do trabalho dos professores indígenas e dos demais agentes que fazem a Escola Indígena, de base comunitária, como um todo.

O projeto pedagógico próprio da Escola Indígena destaca-se como diferente dos modelos convencionais, por ser prioritariamente um projeto coletivo, uma atividade de reflexão e de ação da escola que explicita a sua intencionalidade, sua função social, embora tenha a tarefa também de ser um documento norteador, um instrumento de gestão, que detalhe os modos de organização, instrumentalização e funcionamento da escola, para a garantia do acesso de todos à escolarização e a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, é um projeto epistemologicamente diferente, na sua raiz, mas não é fácil ressaltar essa diferença.

Em primeiro lugar, porque ganhou legitimidade para ser diferente através da LDB 9394/96 ou seja, está ancorado no princípio da educação própria, ou escola própria. Mas é preciso entender que não é um projeto único, pois cada Escola Indígena tem como atribuição produzir textualmente e desenvolver o seu projeto educativo, ou seja, o seu projeto de cultura e sociedade a partir das necessidades educacionais dos seus estudantes, mas também dos anseios da maioria, do seu coletivo de base democrática. Portanto, o PPC da Escola Indígena indica que “é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e tomada de decisões” (Libâneo, 2004, p. 151).

Em segundo lugar, não é igual aos projetos escolares das escolas convencionais e, portanto, os guias padronizados para a elaboração de PPC não se aplicam à Escola Indígena, pois esta não concebe um modelo pré-estruturado, prescrito, formatado, descontextualizado, “condicionado por uma cultura escolar cristalizada, normatizada, naturalizada que provoca pouca estranheza” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 20) e que hierarquiza diferenças e identidades culturais.

Por isso pensar em Escola Indígena é pensar em uma escola com uma cultura escolar própria dos diversos contextos culturais indígenas; é pensar em uma escola com modelos organizativos próprios, que rompe com o padrão da cultura organizacional da escola etnocêntrica, que propõe a padronização de ações, comportamentos e atividades diversas. (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 86).

Nesse aspeto, o PPC da Escola Indígena ao mesmo tempo que é específico, não pode afastar-se dos objetivos e metas educacionais globais do país, definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2020 - Lei 13.005/14, que norteia as políticas educacionais nacionais, e que prevê a universalização do atendimento escolar, assegura os investimentos destinados a promover os avanços e melhorias educacionais para todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o que a legislação educacional recomenda são princípios pedagógicos e curriculares na perspetiva de se possibilitar um projeto educativo, de uma Escola Indígena, com características próprias para cada etnia, integrado a sua realidade, e adaptado ao seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, cada escola, cada ambiente pedagógico tem sua dinâmica própria e comporta diferentes tempos, espaços e modos de organização. Apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização cultural herdados da escola tradicional, a Escola Indígena precisa formar/instituir, ou mesmo encontrar, sua cultura organizacional/escolar própria para a efetivação de suas ações idiossincráticas” (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 87).

Portanto, preconiza-se um PPC que norteia e orienta o desenvolvimento de um currículo diferenciado, integrado, intercultural, bilíngue com base em conhecimentos científicos e saberes de origem comunitária e uma organização escolar própria em cada escola.

Nesse sentido, destaca-se que o PPC da Escola Indígena, como um conjunto de reflexões e subsídios da comunidade de prática<sup>12</sup>, ao buscar sintetizar os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola, e ao mesmo tempo promover as múltiplas e complexas adaptações às diferentes realidades e dimensões etnoculturais, parte da análise do contexto escolar de modo crítico e contextualizado.

Assim ressalta-se ser pertinente às escolas indígenas, no processo de elaboração do PPP, orientarem-se pelas seguintes perguntas:

---

12. O conceito de comunidade de prática (CoP) foi cunhado por Etienne Wenger e, em síntese, pode ser esclarecido como um grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente, por possuírem um interesse comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. (em [www.sbgc.org.br/blog/afinal-o-que-e-uma-comunidade-de-pratica](http://www.sbgc.org.br/blog/afinal-o-que-e-uma-comunidade-de-pratica), visto em 28.03.2018)

As comunidades de prática constituem-se num instrumento importante para o desenvolvimento do capital intelectual, e consequentemente de suas competências individuais e organizacionais. As comunidades de prática integradas a ferramentas tais como, e-mail, internet, fóruns de discussão, messenger e outras tecnologias de informação promovem a criação e disseminação do conhecimento, e com este o desenvolvimento de competências. As empresas observadas demonstraram nossas suposições sobre a importância das comunidades de prática no processo de aprendizagem organizacional. ([http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_gestao/article/view/79/40](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/79/40)). Obtido em 28.03.2018)

Que tipo de escola, nós profissionais dessa escola queremos?

Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?

Que necessidade precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para autonomia, cidadania, participação?

Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro de uma prática de reflexão-ação? (Libâneo, 2004, p. 152).

Essas reflexões sobre os objetivos e fins do PPC apresentam-se como um desafio, e também como uma necessidade, considerando-se a efetiva responsabilidade da Escola Indígena de proceder a elaboração de um projeto educativo que ressalte as suas peculiaridades, identidades e características socioculturais, que a comunidade escolar deseja manter, integradas aos conhecimentos universais que precisa absorver, para inserir-se na dinâmica da sociedade multicultural, com vista a interculturalidade. Nessa perspectiva,

O PPC é um projeto inconcluso, pois as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, pela sua intencionalidade, pela interligação com o que acontece no mundo exterior (na comunidade, no país, no mundo) o que leva a concluir que as escolas são instituições de ensino que não se repetem, as escolas não são iguais (Libâneo, 2004, p. 153).

A estruturação do PPP, da Educação Escolar Indígena, na perspectiva da interculturalidade, parte do projeto curricular formal<sup>13</sup>, prescrito, (que ainda verticaliza os conhecimentos escolares numa ordem disciplinar, mas que espelha os conhecimentos do mundo da ciência), e soma-o ao projeto real<sup>14</sup> da educação indígena que vai privilegiar os conhecimentos ecológicos tradicionais, de base interdisciplinar, e assim procurar, com base em princípios e práticas, rotas de interação e construção do PPC, visando proporcionar aos estudantes aprendizagem oriundas da pesquisa e da experiência, no contexto da diversidade.

Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício

---

13. Ver o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena/Ministério da Educação (RCNEI). Brasília, 2ª edição, 2005.

14. Nesse sentido, o professor Gersem Baniwa destaca que "todo projeto escolar só será escolar indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade indígena. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário" (Brasil, 2005, p. 25).

da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica (Veiga, 1998, p. 2).

Portanto, o processo de elaboração e construção do PPC da Escola Indígena, que também é um projeto societário, requer como suporte, além da autonomia da equipe escolar, atos e ações compromissadas, dos intervenientes do PPC, ou seja, dos sujeitos que dão sentido às experiências educativas, através da comunidade de prática, na intencionalidade de se romper com as estratégias de silenciamento e homogeneização cultural, bem como promoção da diversidade.

### **3.2 Estratégias de elaboração do PPC na perspectiva de uma escola integradora**

Nesse sentido, compreende-se que em uma gestão escolar democrática e integradora, a partir de uma premissa plural das práticas educativas, o PPC é sistematizado e elaborado por todos aqueles que fazem a escola, seus agentes e sujeitos diversos, numa ação reflexiva, participativa, democrática, engajada e autônoma. Percebe-se como agentes do PPC, da Escola Indígena, todos aqueles que atuam na instituição e que se mobilizam para a concretização dos seus objetivos educacionais. São, nessa perspectiva, portanto, agentes do PPC:

- a) Os estudantes, crianças, jovens e adultos de todos os níveis e modalidades de ensino; sujeitos principais do processo formativo;
- b) Os professores, coordenadores, gestores e pessoal administrativo, que são recursos humanos imprescindíveis na organização e gestão curricular, alcance das metas e indicadores de qualidade da escola;
- c) Os pais, mães e responsáveis, que são o alicerce da escola na mediação entre os objetivos e missão da escola e as necessidades de aprendizagem dos estudantes; acompanham e sugerem ações para a efetivação do trabalho escolar
- d) A Comunidade escolar, ponto de informação cultural, é também referência na formação da dos professores, na valorização dos saberes dos estudantes; portanto parceria indispensável na condução dos processos de gestão curricular e do trabalho escolar.

Assim, o PPC da Escola Indígena, nesse sentido de ressaltar as peculiaridades e diferenças culturais, prescinde da atuação e engajamento de todos os agentes do trabalho escolar, tanto na elaboração, quanto na operacionalização do projeto, e “O desafio é transformar esse documento em

mecanismo de participação” (Comunidade Educativa CEDAC, 2016, p. 20) e de concretização dos objetivos educacionais traçados.

A Escola Indígena, de facto, tem autonomia, garantida pela legislação educacional vigente, para elaborar o seu PPC, processo esse a ser mediado por professores indígenas, com a participação e subsídios de lideranças indígenas e toda a comunidade escolar, pois a “a luta pela autonomia insere-se numa luta maior no seio da própria sociedade. Sua eficácia depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo (Malheiro, 2005, p. 80).

A autonomia se refere a criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. A autonomia é o oposto da uniformização. Autonomia admite a diferença e por isso supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (Gadotti & Romão, 1997, p. 47, citado por Malheiro, 2005, p. 80).

O ponto de partida alicerça-se na reflexão sistemática e no diálogo permanente sobre a realidade escolar, suas características etnoculturais e necessidades educativas e que projeto de escola se deseja implementar. Vale ressaltar Gadotti e Romão (1997, citado por Malheiro, 2005, p. 80) “entretanto, que a autonomia e a participação - pressupostos do PPC - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento”. Ou seja, usar a autonomia para buscar a viabilidade de um PPC específico para cada escola, para cada etnocultura, descritivo, crítico da sua realidade e transformador dessa mesma realidade. Nesse sentido, o PPC na Escola Indígena, permanece em constante processo de construção e atualização e configura-se como espaço da discussão pedagógica das reais necessidades educacionais dos estudantes, embora, “não exista uma única maneira de elaborar o PPC, porque cada escola, cada situação (contexto) tem sua diversidade, sua singularidade, seu modo de planejar” (Libâneo, 2004, p. 153).

O PPC da Escola Indígena ao constituir-se em um instrumento viabilizador e orientador das práticas curriculares, respeitando-se os princípios da interculturalidade, etnicidade e bilinguismo, é um instrumento de fundamental relevância na construção e desenvolvimento de um currículo intercultural. Esse processo de constituição do currículo intercultural, na construção do PPC específico para a Escola Indígena, abrange a coesão e caracterização de três âmbitos de mediações e consulta a diversidade:

- a) Mediação sociopolítica, com destaque para os direitos de aprendizagem, função social da escola, currículo e gestão escolar com base comunitária;
- b) Mediação cultural, com destaque para as línguas, tradições, mitos e práticas sociais de cada povo;

- c) Mediação escolar, com ênfase nos objetivos de aprendizagem, meios e recursos educacionais.

Esses três campos de mediação, por outro lado, devem estar relacionados para dar sentido ao PPC, promover a aprendizagem de conhecimentos científicos, manter os saberes culturais próprios, promover a sociodiversidade, e ao mesmo tempo dar respostas para os anseios e aspirações de futuro da comunidade educativa, tanto na construção de projetos societários quanto no fortalecimento da autossustentabilidade de cada povo indígena.

### **3.3 Medidas de atenção à sociodiversidade presentes no PPC da Escola Indígena**

A sociodiversidade, que se ressalta como marca da sociedade multicultural, aparece sobremaneira na Educação Escolar Indígena; é uma característica e também uma problemática do tempo presente, onde se observa intolerância, preconceito e discriminação com os diferentes, e as diferenças. Assim ressalta-se a emergência de um currículo que promova o respeito à sociodiversidade pois o entrelaçamento de culturas diversas se destaca na escola e fora dela, mas é na instituição escolar indígena, que essas diferenças dialogam e persistem de maneira mais intensa visto a bagagem cultural dos povos ancestrais mantidas e replicadas por gerações e gerações, embora sobre elas pesam a imposição de uma dada cultura normatizada pela política de diretrizes e normatizações curriculares.

Assim, um currículo que reconhece e valoriza a diversidade de culturas não pode se constituir numa ameaça a Escola Indígena, mas um desafio no processo de manutenção das culturas próprias; O PPC destaca-se como o suporte no fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas e na promoção da sociodiversidade na escola; contribui para o enfrentamento do processo histórico de imposição cultural, ao propor a uma pedagogia indígena, que ao passo que distingue, mas ao mesmo tempo promove respeito e o acolhimento às diferenças marcadas pela sociodiversidade escolar.

Em tese o processo de elaboração do PPP da Escola Indígena orienta-se pelo RCNEI, porque enquanto política educacional, o PPC da Escola Indígena não está isento às orientações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), e assim, ao assumir a sua autonomia<sup>15</sup> administrativa e pedagógica, a Escola Indígena preconiza nortear-se pela legislação vigente tanto na reflexão, discussão, elaboração e

---

15. Um dos temas mais recorrentes dos estudos atuais sobre a escola é a descentralização dos serviços educacionais. A descentralização implica a autonomia da escola, isto é, as escolas e professores estariam assumindo seu poder de decisão, mediante a autonomia pedagógica e financeira. Essa tese já foi muito bem aceita pelos progressistas, mas hoje há forte desconfiança de que a descentralização e a autonomia das escolas seriam formas de o Estado livrar-se de suas responsabilidades públicas, difundindo-se a ideias de que as responsabilidades do governo e da sociedade civil se equivalem, dentro de uma estratégia de diminuir o papel do Estado na sociedade (Libâneo, 2004, p. 159).

construção do seu projeto educativo, quanto na busca, junto aos sistemas estaduais e municipais de educação, de suporte e subsídios técnicos necessários para sua efetivação.

Nesse sentido, ressalta-se que o PPC parte de uma ação coletiva em cada escola, visando sobretudo afirmar sua identidade, sua particularidade, e detalhar suas etapas de trabalho visando assegurar seus objetivos educacionais, através de um currículo que respeita a diversidade e a pluralidade étnica, promovendo a aprendizagem de conhecimentos científicos globais integrados aos saberes culturais específicos.

Mas como promove-se a sociodiversidade na escola? Inicialmente o país precisa reconhecer a diversidade e o mosaico de culturas de que é formado; percebe-se, nessa direção, que a proposta inicial, oriunda das Diretrizes Curriculares, procura dar destaque a escola como o lugar da diversidade, na medida em que o RCNEI apresenta como objetivo oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

A luta pela Escola Indígena vem demonstrando que o anseio é por uma escola e um currículo que respeita as diferenças culturais. Assim, o desafio concentra-se na ideia de se avançar de um modelo estruturado de PPC e criar-se um projeto específico para cada Escola Indígena, respeitando-se as características etnoculturais da comunidade escolar e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O PPC, como o meio de promoção do diálogo das diferenças, e como projeto resultante de um coletivo, objetiva então, integrar a diversidade de culturas existentes na escola e fora dela, num contínuo processo de socialização e interação de estudantes, professores e comunidade visando a promoção da vida, do meio ambiente ecológico, da sociodiversidade, das culturas e da cidadania. Esses princípios visam sobretudo o desenvolvimento de práticas educativas críticas, a partir de atitudes pedagógicas com as seguintes características:

- a) A compreensão da educação como prática social e assimilação das experiências historicamente acumulada e culturalmente organizadas;
- b) Educação como mediação da cultura visando ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, conforme as necessidades e exigências sociais concretas postas a humanização (emancipação humana) num determinado contexto histórico-social, contexto este, sempre em transformação;
- c) Viabilização da atividade educativa intercultural.

Ressalta-se que para elaborar um Projeto Político Pedagógico versátil, inovador, transgressor das velhas correntes e práticas pedagógicas, exige um revisitar as velhas e novas teorias educacionais e se desfazer dos receituários didáticos pré-estabelecidos. Implica em prever a sala de aula como espaço da diversidade de culturas, de construções e trocas de saberes e experiências diversas, e somar no processo formativo dos estudantes, todos os aspectos das tendências pedagógicas que incidem na formação para além dos muros da escola, como as tecnologias.

Percebe-se que somente com a presença viva do PPC na Escola Indígena se possibilita o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade, e uma formação e atuação social crítica e emancipatória. Neste sentido, torna-se de fundamental importância, para a Escola Indígena, ter a clareza da relevância do P.P.P como o documento norteador das práticas e ações curriculares realizadas na instituição escolar, bem como sua dimensão para a promoção da sociodiversidade.

### **3.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena: Princípios Epistemológicos e Curriculares**

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC/SECAD/2005) no texto introdutório destaca que o documento foi escrito na perspectiva de “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (Brasil, 2005, p. 11). Nesse sentido o documento reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de Educação Escolar Indígena entendida como *projeto de futuro e de escola que queremos* conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações “(Brasil, 2005, p. 14) ou seja, é um documento que trata das especificidades da Educação Escolar Indígena.

O documento RCNEI para a Educação Escolar Indígena apresenta orientações gerais e informações básicas para a estruturação do trabalho pedagógico dos professores indígenas, das diversas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental; objetiva subsidiar, dentre outros aspectos a elaboração e propostas curriculares “politicamente relevantes e culturalmente sensíveis” (Brasil, 2005, p. 12) sobretudo ao definir como propositura:

- a) Explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas;
- b) Apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possa traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

O documento dá destaque ainda ao fato de que tem uma *função formativa e não normativa*. A normatização mais atual encontra-se na resolução CNE/CEB 05/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Com essa função formativa em seu texto, o documento contém princípios e fundamentos gerais de ensino para a Educação Escolar Indígena. Oferece uma base de informações e orientações aos professores, coordenadores e gestores escolares tanto para a estruturação do planejamento curricular, quanto para a elaboração de materiais didáticos para a escolas indígenas.

O RCNEI menciona que tem como objetivo oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos interesses e anseios das comunidades indígenas e formação de professores indígenas (p, 13), com a “pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas” (Brasil, 2005, p. 14).

O documento apresenta os fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena, alicerçados em princípios epistemológicos, filosóficos, científicos, pedagógicos e curriculares, objetivando-se orientar o planejamento e a prática dos professores indígenas, a partir da compreensão das concepções indígenas de educação, que são:

a) Multietnicidade, pluralidade e diversidade:

Pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem; ressaltar a grande variedade de grupos étnicos no país, a pluralidade de culturas e línguas, modelos societários, histórias e culturas de diferentes povos;

b) Educação e conhecimentos indígenas; um complexo sistema de pensamento:

Produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural; Concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios elaborados a partir da pesquisa e reflexões originais; Observar, experimentar e estabelecer relações de causalidade; formular princípios, definir métodos adequados; Atitude de investigação científica procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos; Formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa.

c) Autodeterminação:

Direito de decidir seus destinos, fazer suas escolhas, elaborando administrando autonomamente seus projetos de futuro; Direito à proteção do Estado; Garantia de permanência e posse dos territórios indígenas;

d) Comunidade educativa:

Os momentos de ensino aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem; A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizagem; A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, que são valores e mecanismos tradicionais; tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea;

e) Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada:

É na escola que os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular; Relações igualitárias entre as sociedades indígena, a sociedade civil e o Estado; Exercício da cidadania indígena; A participação da comunidade no processo pedagógico da escola.

Abaixo apresenta-se os princípios curriculares da Educação Escolar Indígena a fim de se contribuir para a sua caracterização. O RCNEI (Brasil, 2005, p. 23) menciona que entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- a) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- b) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- c) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- d) Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Os princípios epistemológicos, pedagógicos e curriculares da Educação Escolar Indígena, mencionados no RCNEI, ao serem integrados ao projeto educativo servem de balizadores para a prática pedagógica crítica, intercultural, mediadora das culturas em interação com o ambiente ecológico. Representa a oportunidade de assegurar a aprendizagem e a manutenção das etnoculturas, definindo a escola como lugar estratégico para a educação das novas gerações.

Num campo de conflitos, tensões e enfrentamentos, que é o currículo, o RCNEI reúne concepções de educação e de escolarização indígena resultantes das tentativas de diálogo entre os vários campos de conhecimento que embasam a proposta, numa perspectiva de integração curricular, objetivando subsidiar o desenvolvimento autônomo de projetos pedagógicos e curriculares nas escolas indígenas.

### **3.5 Caracterização do Projeto Pedagógico Curricular da Escola Indígena pesquisada**

O Estado do Amazonas é o maior estado brasileiro em extensão territorial possuindo uma área absoluta de 1.577.820,2 km<sup>2</sup>. Abriga o maior parque florestal do mundo com a maior floresta equatorial do planeta. Sua bacia hidrográfica, rica e diversificada, abrange cerca de 6.217 Km<sup>2</sup>, e se destaca por possuir aproximadamente 20 mil km de vias navegáveis, as chamadas hidrovias, visto que a região é coberta por rios, florestas e com acesso maioritariamente por via fluvial. Os principais rios concentrados no Estado são o Rio Negro, o Rio Solimões, o Rio Purus, o Rio Juruá e o Rio Madeira, cada Rio forma uma calha, que desagua no rio Amazonas o mais extenso do mundo. Os rios amazônicos abrigam em suas margens as cidades, que formam os centros urbanos e as populações tradicionais. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE,2016), a população do Estado do Amazonas, está estimada em aproximadamente 4 milhões de habitantes destes, 2,1 milhões vivem na capital do Estado, Manaus.

Conforme dados do IBGE, em 2016 a densidade demográfica do Estado do Amazonas equivalia a 2,54 habitantes por quilômetro quadrado. O Estado goza, nos dias atuais, das seguintes expectativas de economia: a Zona Franca de Manaus, criada em 1967, o turismo ecológico, cerca de 130 polos de mineração, agricultura, pecuária e extração racional de madeira, além de criação de peixe em cativeiro, atividades em franco desenvolvimento<sup>16</sup>.

A Escola Estadual onde se desenvolveu esta pesquisa, localiza-se nas margens de um Rio, a cerca de 130 km da capital do Estado do Amazonas, Manaus, om acesso exclusivo por via fluvial. A escola, ligada ao sistema estadual de ensino, e administrada em parceria com uma Empresa, geograficamente pertence a uma comunidade indígena. A comunidade indígena pesquisada ocupa parte de uma área de preservação ambiental permanente, resguardada pelo município de Manaus. Embora não haja conflito em relação a posse da terra é de conhecimento de todos que a área de conservação permanente não pertence a referida comunidade, mas sim ao Estado do Amazonas. A

---

16. Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br>

APA Rio Negro localiza-se a margem esquerda do Rio Negro, e de uso sustentável, possui uma área de 611.008 (a/h) e foi criada através da Lei 4015 - 24/03/2014) em 1995<sup>17</sup>.

São as seguintes características da APA Rio Negro:

Biodiversidade: a área representa uma zona de amortecimento para UCs de proteção integral, e é habitat de espécies importantes como o Galo da Serra (*Rupicola rupicola*), o sauim de coleira (*Saguinus bicolor, bicolor*) e o Gavião real (*Harpia harpyja*). As áreas de platô apresentam paisagem homogênea e elevada diversidade de espécies. Foram identificadas mais de 5000 espécies de plantas. As mais comuns são o matamatá amarelo (*Esweilera sp.*), o breu-vermelho (*Protium appiculatum*) e a abiurana (*Franchetella gongripji e Pouteria sp.*);

Situação econômica: Mais de 100 famílias habitam a região. As principais atividades são a caça e a agricultura. A pesca se resume à subsistência e a exploração de recursos não-madeireiros não é muito expressiva, sendo voltada para a subsistência e restrito à extração de fibras para o artesanato e de palhas para as casas. A extração madeireira é intensa e a de sementes vem se tornando cada vez mais comum por causa do artesanato. Grande potencial para turismo ecológico, com rios encachoeirados e praias;

Atributos naturais: Coberta por Floresta Tropical Densa, mas contém formações de Floresta Tropical Aberta e Campinaranas. É drenada pelas bacias dos rios Tarumã Açu e Tarumã Mirim. Relevo dissecado em cristas, havendo também áreas tabulares com palmeiras. Há antropismo e exploração pecuária<sup>18</sup>.

Nesse contexto biológico a escola 1 vinculado ao sistema estadual de ensino – recetora do conteúdo curricular - foi criada através do Decreto em janeiro de 2012, com objetivo de garantir a escolarização de crianças, jovens e adultos em idade escolar, que não tinham escola para estudar na comunidade. A escola possui uma área total construída de aproximadamente 450m<sup>2</sup>, com 5 salas de aulas que ocupam uma área de 64m<sup>2</sup>, possui também biblioteca, refeitório, áreas administrativas, corredores cobertos, banheiros e alojamentos para os professores;

Quanto ao ensino, a escola oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º, e Ensino Médio, por Mediação Tecnológica (EAD), e Modalidade EJA-2º Segmento do Ensino Fundamental presencial. O estabelecimento funciona nos turnos vespertino e noturno, e conta com o quadro docente de (07) sete professores, sendo que dois professores com carga horária de (40) quarenta horas, 1 Gestor administrativo vinculado à Organização Não Governamental (ONG), Fundação Amazonas Sustentável, Gestora da Unidade de conservação da Comunidade, representante também da empresa parceira da escola e um gestor pedagógico vinculado ao sistema estadual de ensino.

Atualmente a escola atende, no turno vespertino quarenta e seis alunos (46) e no turno noturno cento e trinta e três alunos, (133), um contingente de (179) cento e setenta e nove alunos na totalidade. A escola, por localizar-se em uma área estratégica, atende alunos não e alunos indígenas de

---

17. Fonte: <https://uc.socioambiental.org/uc/4315>

18. Fonte: Unidades de Conservação do Estado do Amazonas. Manaus: SDS/SEAPE, 2007). Disponível em <https://uc.socioambiental.org/uc/4315>, em 29.03.2018.

sete etnias diferentes, de diversas comunidades indígenas localizadas às margens do Rio. A Escola desenvolve suas atividades educacionais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9394/96 e Resolução nº. 099/97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

Na Escola Indígena pesquisada então se desenvolvem dois projetos educativos ressaltando uma prática pedagógica e curricular integrada que são: o projeto pedagógico do CTCC do conteúdo curricular, que efetua a transmissão de aulas diariamente, por IPTV, e o projeto pedagógico da própria escola, que receciona o conteúdo e transmite para o seu coletivo de alunos: Detalha-se os objetivos destes projetos pedagógicos e curriculares, em um diálogo com a perspectiva de integração da sociodiversidade, a seguir:

### **3.6 Princípios pedagógicos e curriculares do PPC das escolas indígenas pesquisadas**

#### **3.6.1A escola recetora do conteúdo**

Segundo o Projeto Pedagógico da Escola Indígena (escola 01 - recetora do conteúdo) as principais funções do projeto educativo são:

- a) Respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias.
- b) Revitalizar a língua materna que é o maior propósito da comunidade, pois mais uma vez entende-se que a maioria dos alunos são de etnias indígenas.
- c) Fortalecer nos estudantes a postura humana e os valores aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante de situações difíceis e a esperança.
- d) Formar seres humanos com dignidade, identidade e perspectiva de futuro promissor (SEDUC, 2016, p. 3).

Ressalta-se no documento que a “escola promove a educação como processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento de conhecimentos, culturas e valores, ao considerar que, apesar de todo o aparato que envolve a ação educativa, é nas relações humanas que reside a essência da formação dos indivíduos” (SEDUC, 2016, p. 3).

E ainda reflete sobre “que tipo de sociedade queremos ajudar a construir? Cabe a escola, como instituição cultural, transmitir aos alunos o conhecimento acumulado pela humanidade” (SEDUC, 2016, p. 3).

Quanto aos conteúdos curriculares menciona: “os conteúdos devem ser apenas um meio para levar o aluno a desenvolver habilidades que, harmonicamente conduzidas, tornar-se-ão competências necessárias para uma vida de qualidade com cidadania” (SEDUC, 2016, p. 3).

Quanto aos valores o PPC apresenta o seguinte questionamento: “Quais valores sociais a escola pretende trabalhar na formação de sua comunidade?” (SEDUC/PPC/ESCOLA, 2016, p. 03). E em seguida explicita “que” a escola segundo o seu projeto educativo vai “trabalhar os valores éticos,

políticos, religiosos, etc. com o objetivo de formar um cidadão com uma identidade, isto é, com a marca da escola onde estuda” (SEDUC, 2016, p. 4).

É por esse motivo que a referida escola tem como base uma tendência educacional Libertadora, pois dá ênfase aos aspectos sócio político-culturais: recriação da cultura a partir da integração dos sujeitos em seu contexto próprio de vida (SEDUC, 2016, p. 4).

Nesse sentido, os objetivos educativos definidos no PPC são:

- a) Proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade através de um trabalho coletivo e democrático, com a comunidade escolar e comunidades ribeirinhas, num processo cooperativo de formação de indivíduos reflexivos, ciente de seu papel como cidadãos responsáveis pela sua transformação social.
- b) Dinamizar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola visando à eficiência e a eficácia do processo educativo;
- c) Propiciar uma aprendizagem de qualidade através da interdisciplinaridade, contextualização e pedagogia de projetos;
- d) Revitalização da Língua materna, e seus processos próprios de aprendizagem (SEDUC, 2016, p. 5).

### **3.6.20 CTCC do conteúdo**

A escola 2 base da pesquisa – transmissora do conteúdo curricular - também é uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, compõe-se de 1 centro educativo localizado em Manaus, que desenvolve o Projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, transmitido por tecnologia IP\_TV, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede estadual de ensino; abrange, com as ações educativas 62 municípios e 2200 comunidades. As salas de aula localizam-se em pontos remotos do interior do estado em áreas rurais e/ou indígenas e zonas fronteiriças; é uma escola convencional, mas também do campo e indígena, que desenvolve um currículo com metodologia de ensino a distância (SEDUC, 2015).

Ressalta-se que mesmo em face dessa composição polissêmica da escola pesquisa, o currículo desenvolvido segue a normatização das políticas curriculares nacionais para a educação básica, seus objetivos e metas, bem como estratégias de homogeneização dos conhecimentos, culturais e línguas com o intuito de atingir melhores índices educacionais no Estado do Amazonas em

face das políticas nacionais de avaliação. Não se pode deixar de ressaltar, entretanto, as características do projeto que,

[...] é um projeto pedagógico inovador, pois tem como finalidade assegurar o acesso, à escola, de milhares de estudantes que vivem no interior do estado do Amazonas, em zonas rurais, assentamentos agrícolas e aldeias indígenas, e em municípios de difícil acesso, em pontos remotos do estado, localizados a longas distâncias dos centros urbanos. (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 3)

Nesse contexto, de garantia do acesso à educação, o projeto pedagógico do CTCC apresenta o detalhamento atual dos objetivos, missão, visão, valores que compõem a filosofia da instituição, que embora contribua para homogeneizar as práticas curriculares sinaliza oportunidades educacionais para todos. Nesse sentido,

O Projeto tem como objetivo equalizar as oportunidades de acesso à escolarização a todos os estudantes indistintamente, contemplando tanto os residentes em zonas remotas do Estado do Amazonas, onde a escola convencional, por razões diversas, ainda não chegou, quanto aqueles que vivem em zonas urbanas e fazem opção por essa modalidade de estudo (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 3).

Os critérios de efetivação do atendimento escolar propiciam, através desse modelo de educação a distância, segundo o projeto, “além da inclusão educacional, a inclusão digital de milhares de jovens, a partir do desenvolvimento de um currículo voltado para o atendimento a diversidade sociocultural e consequente redução da desigualdade social” (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 3).

O projeto pedagógico e curricular associa tecnologias de comunicação e informação, via satélite, com aulas transmitidas através de uma plataforma educacional específica, com suporte sob IP-TV, em tempo real, a um currículo estruturado, com conteúdo escolares planejados em torno de objetivos de aprendizagens esperados e tem os seguintes objetivos educativos:

- a) Objetivos;
  - Assegurar ensino de qualidade social, com mediação tecnológica às comunidades rurais do Estado do Amazonas com ênfase na formação humana, científica e tecnológica, proporcionando a autonomia intelectual e a formação multidimensional dos estudantes, bem como o seu desenvolvimento cidadão;
  - Oferecer aos estudantes do Ensino Médio Mediado por Tecnologia, ensino de qualidade, por meio da plataforma educacional do Centro de Mídias, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras, orientadas pela ética e estética, nas áreas da ciência, cultura, sociedade e tecnologias como resposta efetiva às demandas da sociedade contemporânea (SEDUC, 2015).
- b) Missão;

- Ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, oferecendo uma educação inovadora e de qualidade por meio das tecnologias da informação e comunicação com ênfase na interatividade (SEDUC, 2015).

Para atendimento dos fins educacionais, as aulas são transmitidas a partir de sete (07) estúdios, localizados no CTCC, em Manaus, e são rececionadas, pelas antenas de satélite, nas escolas em cada comunidade rural atendida. As escolas dispõem de um *kit satelital* formado por uma antena (VSAT) e seus respectivos modem e rádio, e a sala de aula dispõe de um kit tecnológico formado por um televisor de 42 polegadas, um computador, uma impressora, uma webcam, um microfone e um aparelho no-break ou estabilizador de corrente elétrica (SEDUC, 2015).

Após a mediação (transmissão) dos conteúdos, os estudantes podem interagir com o professor e com outras turmas, ao vivo, por meio da solução de videoconferência e por meio do *chat* público; essas práticas se estruturam a partir de um rigoroso processo de planejamento e produção televisiva das aulas, que envolvem diversas Mídias e objetos de aprendizagem (ppt, vídeos, músicas, *games*, animações, *app* digitais, etc.). O conteúdo curricular é elaborado pelos professores ministrantes, que são especialistas das diversas áreas de conhecimentos e em seguida passam para a etapa de produção, criação e edição de aulas pela equipe responsável (SEDUC, 2015).

Os professores especialistas mediam as aulas ao vivo, assessorados por pedagogos e equipes de suporte nos estúdios. As aulas têm 30 minutos de abordagem dos conhecimentos, dinâmica local interativa, que são exercícios de fixação da aprendizagem, e interatividade, para esclarecimentos de dúvidas e socialização de conhecimentos na comunidade educativa em rede. Os estudantes realizam atividades de avaliação da aprendizagem e estudos complementares com suporte de um *e-book* elaborado de acordo com os conteúdos das aulas (SEDUC, 2015).

Além desses aspectos, em sala de aula atuam professores presenciais que são o elo, e também mediadores, entre os professores ministrantes e os estudantes, sendo de fundamental importância a sua compreensão do processo educativo. O professor presencial ativa a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes através do diálogo, comunicação qualificada em torno dos objetos de aprendizagens e conteúdos abordados nas aulas levando-os a exteriorizar suas compreensões acerca dos conteúdos conceitos trabalhados numa relação interdisciplinar e contextualizada das informações e conhecimentos (SEDUC, 2015).

Carvalho e Jacinto Sousa (2015a) consideram que a proposta curricular do ensino fundamental com mediação tecnológica desenvolvido na escola pesquisada apresenta como pressupostos metodológicos e curriculares: a interatividade, a presencialidade e a mediação, assim definidos:

- a) A interatividade é uma atividade pedagógica bidirecional em que os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, se inter-relacionam em tempo real com interface tecnológica e digital.
- b) A presencialidade às aulas pressupõe a participação e interação efetiva dos integrantes no processo educativo; os recursos de interatividade por videoconferência permitem a presencialidade às aulas de todos os alunos das comunidades rurais nos diversos pontos de acesso a plataforma virtual.
- c) O processo de mediação do conhecimento tem dois sentidos epistemológicos; mediação cognitiva e mediação tecnológica. A mediação do conhecimento é a tarefa efetiva dos professores ministrantes e ocorre de maneira planejada em função das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante as aulas. O professor presencial participa do processo de mediação orientando o desenvolvimento das dinâmicas locais interativas, projetos de pesquisa e atividades assíncronas de extensão das aulas, realizadas em sala de aula, ou em espaços e tempos escolares diversos, planejados pelos alunos e professores (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015a, p. 4).

O Projeto Pedagógico Curricular do CTCC objetiva oferecer aos estudantes, ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base nos princípios pedagógicos da pesquisa, trabalho, ciência, cultura e tecnologias, como resposta efetiva às demandas da sociedade contemporânea (SEDUC, 2015, p. 7).

Com relação à Matriz Curricular do Ensino Médio com Mediação Tecnológica, que foi autorizada pela Resolução nº 156/2014 /CEE/AM, está organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (SEDUC, 2015, p. 7).

O Ensino Médio com Mediação Tecnológica “é uma proposta que amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento a partir de uma organização curricular que atende ao aluno com novo perfil acadêmico e posterior exercício profissional exigido pela atual sociedade” (SEDUC, 2015, p. 10).

O processo educativo deve, portanto, possibilitar a compreensão das superestruturas da sociedade do conhecimento, do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, processos em constantes mudanças e interação, o qual exige, cada vez mais, a “multidimensionalidade da formação humana a ser assegurada no currículo, que, por sua vez, deve ser relevante e pertinente tendo como resultado a formação integral do aluno” (SEDUC, 2015, p. 10).

Afirma a proposta que a relevância citada “reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal”. E a pertinência “refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais com diferentes capacidades e interesses” (Brasil, 2011).

A contextualização, a interdisciplinaridade e a autonomia intelectual são princípios pedagógicos que estão voltados para a formação integral dos sujeitos a fim de que sejam capazes de atuar socialmente, aplicando os conhecimentos como referencial de mudança. (SEDUC, 2015, p. 10).

Quando se reporta ao currículo o PPC em estudo assim se posiciona:

O currículo do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica tem como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. E fundamenta-se nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade e solidariedade (SEDUC, 2015, p. 11).

O PPC em pauta diz que “a oferta do Ensino Médio com Mediação Tecnológica, em conformidade com o Art.º 35 da LDB 9394/96, se dará como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (SEDUC, 2015, p. 11).

A organização do ‘Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, “resguardadas suas especificidades, apresenta-se, como nas demais formas de oferta dessa etapa de ensino, de acordo com o Parecer 05/2011/CNE/CEB que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e que tem como base:

- I - Formação integral do estudante.
- II - Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.
- III - Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.
- IV - Sustentabilidade ambiental como meta universal.

V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem.

VI - Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissional realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

VII - Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

VIII - Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (SEDUC, 2015, p. 18).

[...]

O Ensino Médio com Mediação Tecnológica tem o currículo organizado em três séries (uma a cada ano), num período de 200 dias letivos e 1.000 horas (cada série) com duração total de três anos, totalizando 3.000 horas”, conforme a determinação da LDB 9.394/96 em seu Artigo 24, de acordo com as orientações da Resolução nº. 04/2010/CNE e do Parecer nº. 07/2010/CNE. A sua organização curricular tem uma base nacional comum e uma parte diversificada integradas entre si, contemplando quatro áreas do conhecimento (SEDUC, 2015, p. 18).

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, conforme Art.º 26 da LDBN/9394 e Art.º 14 da Resolução 04/2010/CNE. Incluirá ainda o estudo da História e das Culturas Afro-brasileira e Indígena (atendendo a Lei nº 11.645/ 2008), a Música (de acordo com a Lei 11.769/2008), a Língua Espanhola com oferta obrigatória, optativa para o aluno (conforme a Lei 11.525/2007) e a Educação Ambiental (atendendo a Lei n. 9.795/ 1999) (SEDUC, 2015, p. 18).

O currículo proposto contempla essas quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade a fim de melhor articular diferentes saberes específicos. Essa organização por área de conhecimento implica no fortalecimento das relações entre eles (os saberes específicos) para a apreensão e intervenção na realidade. Em conformidade com a LDBN 9394/96 que determina componentes curriculares obrigatórios, o currículo do Ensino Médio com Mediação Tecnológica é composto da seguinte maneira: 168 Linguagens: Língua Portuguesa; · Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa, Língua Espanhola); · Arte; · Educação Física. Matemática: · Matemática Ciências da Natureza: · Biologia; · Física; · Química Ciências Humanas: · História; · Geografia; · Filosofia; · Sociologia” (SEDUC, 2015, p. 11).

Nesse estudo busca-se comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígena presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas.

**Tabela 2 – Menção à sociodiversidade no Projeto Pedagógico Curricular da Escola Indígena**

| PPC = CTCC                                                                                                                                                                                                                                                                 | PPP Escola Indígena                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “O currículo proposto contempla cinco áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade, a fim de melhor articular conhecimentos científicos e saberes específicos” (p.24)                                    | “Atender as necessidades educativas das comunidades ribeirinhas”; (p. 7)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| “ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos e saberes comuns e necessários à formação humana, bem como, considerar a diversidade, as características locais e as especificidades regionais de cada sala de aula, de cada comunidade e de cada estudante. (p.26) | “Revitalizar a língua materna é o maior propósito da comunidade, pois mais uma vez entende-se que a maioria dos alunos é de etnias indígenas”. (p. 8)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| “fortalecimento das relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo para a apreensão e intervenção na realidade social imediata, visando a autonomia, a sociodiversidade, a sustentabilidade e o desenvolvimento regional. (p.27)                              | “Queremos deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e perspectiva de futuro promissor” (p. 8)<br>“Escola assume, cada vez mais, atribuições específicas na formação das pessoas de sua comunidade” (p.9)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| “um currículo flexível e integrado, com o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, bem como resultados qualitativos da aprendizagem, em meio a diversidade social local, através de um programa de ensino que reconhece e respeita a pluralidade cultural. (p. 28) | “Escola promove a educação como processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento de conhecimentos, culturas e valores, ao considerar que, apesar de todo o aparato que envolve a ação educativa, é nas relações humanas que reside a essência da formação dos indivíduos” (p.9)<br>“É por esse motivo que a referida escola tem como base uma tendência educacional Libertadora, pois dá ênfase aos aspectos sócio político-culturais: recriação da cultura a partir da integração dos sujeitos em seu contexto próprio de vida” (p.11) |

Fonte: SEDUC (2015, p. 03)

Vimos no quadro acima que as escolas estão trabalhando na perspectiva de integração da sociodiversidade. É possível perceber que há um interesse na temática ao se mencionar no PPC que a escola busca atender as necessidades educativas da comunidade ribeirinha, ou seja dos povos amazônicos habitantes das margens dos rios, e nesse caso do rio Negro. A escola ressalta o desejo de contribuir para formar as pessoas da comunidade com dignidade, identidade étnica e perspectivas de futuro. Busca também contribuir para a revitalização das línguas maternas, embora no PPC não demonstra que caminhos irá seguir nesse sentido.

Ressalta-se que na perspectiva da integração curricular dos conhecimentos científicos e tradicionais a escola menciona a intencionalidade de promover a educação como processo contínuo de transmissão, construção e desenvolvimento dos conhecimentos culturais e valores. Sinala a preocupação com a formação integral dos indivíduos integrados ao seu contexto de vida. Porém ao citar a palavra “transmitir” demarca uma tradição do currículo e da escola de ser transmissivista de uma dada cultura e isso gera preocupação pois se contrapõe ao projeto da Escola Indígena; se destaca a intenção de se fazer presente no PPC os princípios pedagógicos da Escola Indígena, ao se mencionar “identidade”, “línguas maternas” e “conhecimentos científicos integrados a cultura de cada povos, em cada contexto”.

O PPC do CTCC, bem mais objetivo no detalhamento dos seus objetivos de ensino, menciona o desenvolvimento de um currículo que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade na perspectiva de inter-relacionar conhecimentos científicos e saberes tradicionais na perspectiva da sociodiversidade, ou seja promover a aprendizagem de conhecimentos e saberes comuns necessários a formação humana considerando a diversidade de sujeitos e especificidades de cada escola, comunidade e cultura dos alunos.

Ressalta buscar através do desenvolvimento de um currículo flexível e integrado, garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, visando promover o fortalecimento das relações entre os diferentes sujeitos do processo educativo a fim de fortalecer ações e decisões que possam contribuir para a apreensão e intervenção na realidade social imediata, visando a autonomia, a sociodiversidade, a sustentabilidade e o desenvolvimento regional.

Menciona desenvolver um programa educativo que reconhece e respeita a pluralidade cultural, embora não ressalta em seu texto quais medidas serão tomadas para proporcionar essa integração curricular e esse diálogo entre a escola que transmite os conhecimentos científicos e a escola que busca integrá-los ao seu contexto e a sua diversidade.

No PPC, as escolas dizem por que existem, quais seus objetivos, finalidades, missão, pois este documento norteia o trabalho escolar, suas visões de educação e futuro escolar. Integram-se, de certo modo, ao garantir o acesso dos estudantes à escolarização, em apoiar a comunidade na busca por conhecimentos que possam melhorar as suas situações de aprendizagem, vida comunitária, sustentabilidade e promoção da sociodiversidade.

### **3.6 Síntese do capítulo**

Considerando essas informações é possível perceber que o PPC é um importante instrumento de socialização da política educativa da escola. Compete à equipe escolar discutir e encaminhar decisões sobre que escola deseja para as suas gerações do presente e do futuro em busca de reduzir a distância entre o projeto educativo ideal e o projeto educativo real; entre o currículo tradicional e o currículo em desenvolvimento, integrado ao seu contexto, a sua sociodiversidade.

Assim a ação reflexiva, os olhares especializados e leituras sistematizadas de todos os aspectos da sociodiversidade no desenvolvimento curricular são ações que pactuam o desenvolvimento da Escola Indígena específica e culturalmente referenciada que ao mesmo tempo que reconhece e valoriza, promove as diferenças étnica e culturais de cada povo bem como as manifestações dessas diferenças na sala de aula, na escola que é o espaço privilegiado da sociodiversidade.

## **CAPÍTULO IV**

### **PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SABERES TRADICIONAIS**

#### **ORAIS:**

#### **Relação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais na perspectiva da promoção da sociodiversidade**

Neste capítulo será apresentado, numa perspectiva teórica, epistemológica e reflexiva as dimensões e as possibilidades da integração curricular na Educação Escolar Indígena (EEI) compreendendo-se a integração curricular como uma importante premissa no centro do debate sobre currículo, educação indígena e sociodiversidade; um campo de conhecimentos que suscita pesquisa, produção e veiculação científica, haja vista a necessidade do reconhecimento das múltiplas diferenças, que permeiam o currículo, e que se constituem em uma das problemáticas<sup>19</sup> para enfrentamento, pela escola, na sociedade contemporânea.

A integração curricular vem sendo investigada por muitos especialistas, resultando em diferentes concepções e dimensões, visto que objetiva a circularidade do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo tanto os conhecimentos científicos escolares, globais, e conhecimentos ecológicos tradicionais<sup>20</sup>, específicos, locais, quanto os campos de experiências comunitárias, na perspectiva da formação multidimensional dos estudantes. O debate inicia-se na compreensão da relevância da educação intercultural (Candau, 2013) e com a flexibilização das políticas curriculares (Pacheco, 2000) ressaltando-se assim a essência da escola democrática (Beane, 2003) com vistas a aprendizagem integradora. Ou seja, a escola que promove o ensino e a aprendizagem, integrando diferentes campos do saber; possibilidade esta que se efetiva por meio um currículo integrado (Alonso, 2000) e uma reforma do pensamento (Morin, 2014) e a ser garantida pelo processo educativo.

Contudo, busca-se compreender quais campos do currículo potencializam a integração dos saberes e experiências dos estudantes indígenas, e os conhecimentos científicos priorizados pela comunidade educativa, no Projeto Pedagógico Curricular. Ou seja, pretende-se identificar as

---

19. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado pela globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempo de mundialização com pretensões monoculturais (Candau, 2008).

20. Mais ainda "Es posible que en la relación entre conocimientos ecológicos tradicionales (CCE) e conocimientos científicos escolares (CCE) surjan acoplamientos bien logrados y encuentros afortunados, pero, en otros casos, se presentarán disonancias y superposiciones que no se acoplan. La comprensión de los procesos simbólicos implicados requiere que siempre se consideren la coexistencia de varias culturas fundantes de los conocimientos e de las prácticas vinculadas, que poden dar origen a conflictos, mutaciones y visiones que se sobreponen. El reconocimiento del otro también depende de cómo esta dialéctica se constituye en memoria, la cual será determinante en las actitudes que orientan las relaciones entre CET e CCE" (Molina-Andrade, 2013, p. 40).

possibilidades de integração curricular entre *conocimientos científicos escolares* (CCE) e *conocimientos ecológicos tradicionales* (CCE) (Molina-Andrade, 2013) na Educação Escolar Indígena.

Objetiva-se também destacar os princípios das ações curriculares integradas, no sentido do desenvolvimento de uma escola integradora. Ressalta-se, nesse sentido, o papel dos professores e dos estudantes indígenas no desenvolvimento de uma aprendizagem integrada, em resposta às expectativas e necessidades educativas, bem como respostas efetivas aos desafios presentes no contexto bioecológico<sup>21</sup> da Escola Indígena.

#### **4.1 Integração Curricular**

A integração curricular, que se aborda nesta pesquisa, parte da compreensão do direito dos povos indígenas a educação intercultural, por meio de uma escola própria, e se estrutura através de um projeto pedagógico plural, mas também específico, integrado, que dialoga com as diferenças étnicas, com a realidade escolar, capaz de promover o acesso aos conhecimentos por meio de aprendizagens significativas.

Esse processo inicia-se através de um currículo que integra conhecimentos científicos e experiências pessoais, o que, em sua essência, parece transgredir os limites históricos e tradicionais das áreas disciplinares, das ciências que dicotomizam os conhecimentos, fragmentam as visões de mundo e compartimentalizam os saberes. Perspetiva-se, também, o rompimento com os muros da escola, que ao cumprir seus rigores curriculares eficientistas gera desigualdades e alijamentos sociais, e assim contribuir com a construção de um projeto maior de educação, vida, sustentabilidade e sociedade.

A compreensão da proposta da integração curricular remete a compreensão das funções históricas do currículo cuja origem, nos primórdios da revolução industrial com base na racionalidade técnica, operacionalizou a divisão e a estruturação dos campos do conhecimento em áreas disciplinares distintas, visando acelerar nos jovens a aprendizagem da maior quantidade possível de conhecimentos, no menor tempo, visando a emergência de suas entradas no campo do trabalho. Nesse sentido, o currículo tratou como irrelevante a relação entre as ciências, compartimentando as várias áreas de conhecimentos, bem como a aprendizagem de conteúdos alinhados às experiências formativas resultantes das dinâmicas socioculturais, visto que a ordem escolar passou a ser o ensino disciplinar, tecnicista, instrumentalizador de práticas requeridas pelo mercado de trabalho. Desse

---

21. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano trata da interação mútua entre indivíduos e das propriedades contextuais pelo quais eles/elas se relacionam, sejam menos ou mais amplo, levando em conta também o tempo histórico em que passam tais relações e as características de cada pessoa como peça importante para o entendimento do processo de desenvolvimento psicológico. Essa abordagem teórica (...) destaca o modelo PPCT (pessoa, processo, contexto e tempo) (Munhoz, 2017, p. 141).

modo, “o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura acadêmica que a produz, mantém e sanciona” (Beane, 2003, p. 92), mas trouxe também “o inconveniente da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber” (Morin, 2014, p. 15).

A aprendizagem, por conseguinte, resultou em cumulativo de informações fragmentadas com enfoque mais racional, e pouco relacional, valendo mais o certificado acadêmico, para o acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho, do que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes que possibilitam a inserção engajada na realidade social, com vistas ao seu desenvolvimento, crescimento, mudanças e evolução. Para Morin (2014, p. 14) “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”.

Nesse processo, o currículo instituído e instituinte, cumpre uma função social, atende a um projeto político educacional nacional, mas deixa de produzir e mediar o conhecimento pertinente (Morin, 2014, p. 15), pois, não permitindo a visão de totalidade do mundo e a complexidade de seus problemas, afasta dos jovens a possibilidade de analisar, investigar e intervir na sua realidade e apreender conhecimentos significativos para responder às necessidades mais objetivas do seu contexto. O autor acrescenta ainda que “em tais condições os jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (Morin, 2014, p. 15), ou seja, deixam de se posicionar como construtores de seus processos de aprendizagens ao não serem persuadidos a alinhar autonomamente os diversos conhecimentos de acordo com suas competências, habilidades, interesses e motivações. Luísa Alonso (2000) afirma

Não podemos ignorar que o currículo é uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento, através de diferentes mediações, conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas, exercidas sobre ele, através das mediações contextuais reais em que se desenvolvem os processos educativos (Alonso, 2000, p. 37).

Evidencia-se que essa compreensão de currículo como um instrumento engessado, normatizado, prefixado, resistente e fechado para as mudanças, permaneceu balizando o sistema educacional por décadas, mas, o que se procura, hoje, em termos práticos, é perceber e destacar, aspectos do desenvolvimento curricular que favoreçam práticas curriculares integradoras, inovadoras. Isto é, promovem-se os modelos curriculares abertos que possibilitem atividades escolares criativas, dinâmicas, integradas às experiências de mundo dos estudantes. Nesse caso é importante para os

educadores compreendam que diversas tendências curriculares coexistem no campo educacional, e que isso implica escolha, atitude e mediação competente, observando que

Os modelos fechados, centram-se se numa planificação mais ou menos rigorosa da estrutura curricular a ser executada, na escola, pelos professores (concepções academicistas e tecnológico-eficientistas). Os modelos abertos incidem mais sobre a construção individual ou social do currículo nas escolas e na reflexão e investigação das práticas curriculares (concepções humanistas, construtivistas, ecológicas e críticas) (Alonso, 1986, p. 06).

O modelo curricular aberto, em tese, evidencia-se como o mais compatível com a Escola Indígena que se desenha, pois implica construções curriculares mais amplas, com caráter humanizante, integrado às dinâmicas de aprendizagens interculturais, aos diferentes modos de ser e conviver na sociedade indígena e não indígena. Nesse movimento elástico, dialógico e dialéticos abrange sentidos curriculares que envolvem tanto a vida objetiva, circundante pelas experiências formativas vivenciadas na comunidade educativa, quanto a vida futura, protagonizada potencialmente a partir da aprendizagem de novos conhecimentos pluri/multiculturais, oriundos das várias ciências e integrados nas mediações que articulam as diferentes áreas do saber. Assim,

[...] partindo dessa perspectiva é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimentos (...) é possível construir uma articulação entre o universal e o particular” (Candau, 2008, p. 47).

#### **4.2 Dimensões da integração curricular na Escola Indígena**

O ponto de partida da integração curricular na Escola Indígena denota ser o rompimento com um currículo linear, uniforme, homogêneo, monocultural, etnocêntrico, e perseguir na construção de um currículo que considera, além das especificidades da EEI, as identidades dos seus estudantes e suas experiências culturais alinhados aos conhecimentos científicos escolares, ou seja, “um corpus de saberes e valores, social e culturalmente reconhecidos como válidos” (Pacheco, 2013, p. 450).

Uma prática curricular que parte de uma abordagem curricular do global para o local e vice e versa, e que rompe com a prática assimétrica decorrentes das políticas curriculares, “coloca de um lado o conhecimento codificado e teórico, do outro, o conhecimento tácito, prático e do dia-a-dia, criando-se uma dicotomia entre o que formal e cognitivamente superior, e o que é informal e experiencialmente secundário” (Pacheco, 2013, p. 459). Pretende-se, então, uma exploração dos

conteúdos curriculares, para além dos limites da instrução, para um plano intercultural, que integra conhecimentos universais a saberes particulares, próprios do contexto da Escola Indígena.

Vale ressaltar que essa visão da integração curricular, segundo Beane (2003, p. 94), é uma conceção de currículo que procura relações em todas as direções, ou seja, é mais que a justaposição de disciplinas em torno de projetos educativos: é uma reorganização curricular que parte da análise da função social da escola, sua responsabilidade e atuação, no sentido da mobilização das competências dos estudantes, tanto para que estes tenham a possibilidade de “integrar as suas próprias experiências” (p. 94), quanto a “promover a integração social democrática dos jovens” (p. 94) na escola e fora dela.

A noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades de aprendizagem, de conceitos, de fatos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitude, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem (Alonso, 1986, p. 17).

A Escola Indígena, nesse processo de gênese e desenvolvimento curricular intercultural, para atender as necessidades educativas e características específicas dos povos indígenas, precisa elaborar o seu projeto educativo e o seu plano de formação de professores, ou seja, “um projeto que justifique, articule e oriente as atividades educativas através das quais pretende desenvolver estas funções na sociedade atual” (Alonso, 1986, p. 07). Considera-se a necessidade de planejar, sistematizar, avaliar e “organizar experiências e atividades específicas que possibilitem ao aluno/a o desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades enquanto indivíduo e enquanto cidadão” (Alonso, 1986, p. 06).

As características da Escola Indígena requerem o desenvolvimento de um currículo com íntima relação e compromisso, com a evolução, a mudança, o crescimento e a transformação da realidade social dos estudantes, e que nessa dinâmica horizontaliza as oportunidades de aprendizagem para todos; assegura a aprendizagem dos vários sentidos e campos do conhecimento, promovendo a integração social a partir da escolarização. Portanto,

[...] um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas de igual modo no desvelamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas (Pacheco, 2009, p. 393).

Destaca-se a opção da Escola Indígena por uma dimensão cultural de currículo que coloca de maneira afirmativa a construção histórica e social da identidade, calcada na etnicidade, pluralidade, na

lógica da diferença, mas sob a igualdade de direitos, de oportunidades, de mediações e de aprendizagens significativas, através de uma dinâmica curricular que possibilita diferentes construções e interações nas práticas curriculares, pois “as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e modos de expressão” (Candau, 2011, p. 241). A autora acrescenta ainda

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos nela implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, o diálogo intercultural (Candau, 2011, p. 253).

Ou seja, como a “diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas” (Candau, 2011, p. 241), o currículo intercultural não é uma mera bricolagem de diversas tendências curriculares, mas a construção efetiva de uma geografia das relações (Pacheco & Pereira, 2007, p. 203), que busca, na compreensão de uma realidade curricular regulada pelas racionalidades técnicas e problematizada pelas diferentes realidades contextuais, (Pacheco & Pereira, 2007, p. 205), uma perspectiva curricular e uma tendência educacional humanística, crítica, dialógica que integra as diferenças, que vão além das “características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem o indivíduo” (Candau, 2011, p. 245). De fato, nessa compreensão as “diferenças são realidades sociais históricas, culturais e pedagógicas (...) em processo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas” (Candau, 2011, p. 246) e em contínuo movimento no desenvolvimento curricular.

Desenvolvimento curricular, entendido como todo o conjunto de processos de decisão e mediação, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade, o que ultrapassa o seu entendimento como simples execução do micro design (Alonso, 1986, p. 17).

Nesse sentido são sensíveis ações articuladas dos intervenientes curriculares, em prol de uma atenção à sociodiversidade na escola, de forma intencional, planejada, intrínsecas às atividades escolares. Ações que constroem e reconstróem realidades partir do Projeto Pedagógico Curricular, que prescinde da participação crítica engajada da comunidade educativa, tendo a integração curricular social, comunitária, dos conhecimentos científicos escolares, dos conhecimentos ecológico tradicionais e das experiências na centralidade do processo educativo com vistas a construção de uma escola e uma aprendizagem integradora.

### **4.3 Integração social e comunitária**

Uma das dimensões da integração curricular é a integração social. Esta inicia-se com a aprendizagem dos códigos da sociedade familiar, depois continua na participação e convivência na vida comunitária, e mais tarde, vai-se fortalecer na vida escolar. A escola, na medida em que produz conhecimentos integrando culturas através das práticas curriculares, tem a possibilidade de promover a integração social, e ao mesmo tempo, favorecer a crítica da sociedade em questão, com vistas a sua evolução.

[...] é aqui que adquire importância decisiva os processos de desenvolvimento curricular integrados, através do qual se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade (Alonso, 2000, p. 38).

Nessa perspectiva, vale recordar, e romper-se, com a função assimilacionista do currículo, praticado, por anos, na escola tradicional, que ao normatizar os conhecimentos de uma certa sociedade, promovia a submissão de uma cultura à outra; a partir de uma dimensão hegemônica da prática curricular, promovia a homogeneidade social, ou seja, a invisibilidade da pluralidade de culturas que formam a identidade brasileira, bem como a negação de saberes advindos das diferentes culturas, sobretudo das culturas indígenas. Assim ressalta Rodrigues (2009),

Vejo, então, que não basta pensar somente pelo veio da integração no currículo, mas pensar na relação entre organização curricular e estratificação social; assim, a concepção de integração curricular assume uma visão para além dos muros das escolas, sendo pertinente nomeá-la de organização curricular integrado-crítica (p. 1814).

Para promover a integração social, a ligação do currículo com as práticas sociais (Beane, 2003, p. 94) recomenda atentar para a sala de aula, como centro organizador do currículo, que apresenta as seguintes características e possibilidades para a atuação e problematização dos conhecimentos:

- a) Esse cenário da sala de aula tem vários traços distintivos;
- b) Os seus centros organizadores são os problemas significativos ou tema que ligam o currículo escolar com o mundo em geral;
- c) Os centros organizadores servem como contexto para unificar os conhecimentos;
- d) O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores (Beane, 2003, p. 94).

A sociodiversidade e a multiculturalidade são dois princípios curriculares que estão ligados à Educação Escolar Indígena e à integração social na Escola Indígena e que precisam ser trabalhados continuamente na sala de aula, no centro organizador do processo educativo, e esse caminho começa através de atividades curriculares integradas, horizontalizadas, que exploram conteúdos, conceitos, numa relação dialógica permanente com o contexto.

A sociodiversidade, na antropologia vai unida ao conceito de multiculturalidade como duas caras da mesma moeda. A sociedade é multicultural e, por isso diversa. Nela existem simultaneamente diferentes grupos humanos com padrões próprios de organização social, modelos diferentes de autoridade política, de acesso à terra, de padrão habitacional, de hierarquias de valores, prestígio, etc. (Munhoz, 2017, p. 2).

A questão multicultural atravessa o país de norte a sul, de leste a oeste, caracterizando o povo como multicultural, multifacetado e miscigenado, ressaltando diferenças em línguas, saberes, cultura, práticas sociais e culturais que perpassam pelo currículo e não podem ser ignoradas pela escola. As diferenças culturais são estudadas pelo multiculturalismo que “aberto e interativo acentua a interculturalidade, por considerá-la mais adequada para construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2011, p. 247).

Logo as relações entre educação e cultura (s) nos provocam a nos situar diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações dessa problemática são distintas conforme o contexto em que nos situamos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual (Candau, 2013, p. 17).

Como parte do núcleo do currículo integrado, sociodiversidade e multiculturalidade com vistas à interculturalidade, são trilhas a se percorrer na promoção de experiências intersubjetivas que possibilitam o diálogo intercultural, descobertas culturais, ampliação da visão de mundo, maior consciência humana individual e coletiva, construções e ações de reciprocidade, troca, acesso a bens sociais, rompimento com relações totalitárias e de assimetrias de poder, relações hegemônicas e de imposição cultural.

A interculturalidade cumpre o papel de elo integrador das diferentes culturas. Assim a abordagem da interculturalidade no currículo deve ressaltar o respeito às diferenças. E, pois, um dos aspectos desejáveis para um projeto de Educação Escolar Indígena pois é compreendida como uma das condições necessárias para que seja ressaltada a especificidade de cada cultura indígena existente, e ao mesmo tempo que promove a inter-relação entre as mesmas e estas com a cultura mais ampla. São diferentes povos, com

diferentes línguas, e diferentes culturas constituindo uma sociedade multiétnica e multicultural (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 474).

Na prática, a dimensão curricular integrada realinha-se, no campo do conhecimento, e retroalimenta-se das experiências sociais, comunitárias, memórias, relatos orais e práticas tradicionais. Respeitando-se o espaço e o tempo escolar como espaços de socialização e de construção curricular, discutem-se aspectos da realidade social, numa leitura crítica da vida de cada indivíduo na sociedade multicultural mais ampla, visto que “a Escola Indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica” (Brasil, 2005, p. 60).

Nesse processo de estudos, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre a Lua, como os conhecimentos trazidos pelas ciências sobre o mesmo assunto traduzidos na cultura escolar. A partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados por aquela área de estudos, os alunos das escolas indígenas têm condições de reelaborar (as vezes modificando, as vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. Há um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento (Brasil, 2005, p. 61).

Os estudos apontam que são muitas as possibilidades de integração do contexto social na Educação Escolar Indígena, não se permitem receitas prontas, mas promove-se a pesquisa de dinâmicas curriculares que potencializem essa integração efetivamente. Destaca-se que a escola, como organização social, com “dimensão formativa e instrucional (projeto curricular) e dimensão organizativa (projeto de gestão curricular/organizativo)” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 209) tem a função de desenvolver projetos com abrangência social e educacional de forma intencional, integrada às interações globais demandadas pela sociodiversidade.

#### **4.4 Integração das experiências etnoculturais**

A integração das experiências, oriundas do contexto cultural e contexto bioecológico, dos estudantes reconhece que “a experiência é a base do conhecimento e que a subjetividade é o único caminho que o sujeito dispõe para análise e compreensão da realidade” (Pacheco, 2009, p. 387); de forma particularizada, na aprendizagem mais globalizada, e integradas às dinâmicas da sociedade multicultural.

O particularismo na Escola Indígena não nutre oposição ao pluralismo, pois se apresenta como uma estratégia de leitura do universal a partir da ótica do relativismo cultural, que se alicerça a partir de um olhar especializado. Na Escola Indígena se prescinde de modo de organização, sistematização e acompanhamento das ações, por todos que nela atuam e trabalham, e que “discutem formas culturais e sociais de pertencimento” (Pacheco, 2009, p. 388).

Um caminho possível para a integração das experiências, recomendado por especialistas, é o recurso a projetos curriculares integrados; todavia, “a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares, e o conhecimento nelas implícitas, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-los aos seus próprios esquemas de significação” (Beane, 2003, p. 95). Nesse sentido o desenvolvimento de projetos integrados, segue sendo apontado como recursos que permite aos estudantes criar, recriar, explorar, pesquisar, construir seus esquemas mentais com vista a evolução, crescimento e transformações desses esquemas.

Esse gênero de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento atual de nós próprios, e do mundo, mas que também são aprendidas de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações (Beane, 2003, p. 94).

Nessa abordagem, por projetos integrados, uma estratégia que se evidencia é a organização dos conhecimentos a partir de eixos ou temas integradores, buscando a construção de um campo de conhecimentos, que, aos mesmo tempo que promove a aprendizagem de conhecimentos oriundos das matrizes e propostas curriculares mais universalizantes, se alicerça a partir da aprendizagem contextualizadas e das experiências empíricas observadas, no meio bioecológico e formativo, portanto na escola, fora dela, e em todos os sentidos da vida dos estudantes.

Estas experiências e os esquemas de significações (...) a partir delas, não se posicionam simplesmente em nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente (Beane, 2003, p. 94).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), (MEC, 2005) embora seja um documento que remete ao controle e a centralidade da política curricular, traz diversas sugestões para auxiliar a comunidade educativa no desenvolvimento dos projetos curriculares das escolas, o que não exime os intervenientes da escola da decisão sobre quais orientações seguir, a fim de construir um currículo com mediações e aprendizagens significativas. Assim o RCNEI tem a

perspetiva de orientar as equipes escolares, “de modo a possibilitar o diálogo e a reflexão permanente” (p. 53) sobre:

- a) Os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares;
- b) As questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares;
- c) As perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo - Língua, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física - em contextos indígenas;

São princípios curriculares, percebe-se, formulados para orientar a elaboração dos PPC das escolas a fim de evitar que se adotem modelos, formas rígidas ou estruturas curriculares prescritas, experienciadas ou aplicadas por outras escolas. No sentido, do tratamento dos conhecimentos formativos o RCNEI ressalta que,

[...] optou-se por não dividir e delimitar os conteúdos sugeridos para abordagem das áreas de estudo em ciclos ou séries determinadas, (...) os objetivos e conteúdos indicados são amplos e detalhados o suficiente para permitir sua recriação e aplicação em contextos distintos e em graus variados de aprofundamento, dependendo do momento e do lugar em que se encontram o grupo de alunos (Brasil, 2005, p. 53).

Nesse sentido as contribuições para o ensino e aprendizagem, por meio de projetos integrados, que considera fundamental e integração significativa dos saberes e experiências dos estudantes, a conhecimentos mais amplos, e aos contextos diversos da Escola Indígena, requerem dos intervenientes:

- a) Realizar reflexões com os estudantes para coletar sugestões de temas relacionados às suas vivências que possam ser inseridos nos debates e nas diversas atividades escolares;
- b) Coletar sugestões de temas para o planejamento e desenvolvimento de projetos integrados;
- c) Elaborar com os estudantes projetos sobre temas que desejam aprofundar conhecimentos;
- d) Conhecer os diversos recursos e materiais pedagógicos presentes no contexto biológico dos estudantes e explorar em sala de aula;
- e) Explorar os saberes indígenas, manifestações simbólicas ritualísticas, mitos nas práticas curriculares;
- f) Relacionar as práticas tradicionais nas abordagens dos conhecimentos científicos planejados e nas diversas interações em sala de aula;

- g) Valorizar as técnicas de pinturas corporais, jogos indígenas, atividades de imitação de sons de animais e outros elementos culturais na aprendizagem
- h) Estimular a troca de conhecimento sobre as técnicas da agricultura, artesanato e outras formas de produção de bens culturais;
- i) Promover a sociodiversidade e a sustentabilidade nas práticas curriculares

#### **4.5 Integração dos conhecimentos científicos**

A integração dos saberes científicos na EEI objetivam, numa dinâmica de integração curricular desenvolve-se a partir da pesquisa e aprofundamento dos conhecimentos que os estudantes já possuem, das suas experiências prévias, indo além, ou seja, para o desenvolvimento dos conhecimentos que desejam saber, mas mobilizando novos saberes, e novas experiências, visando a ampliação das aprendizagens; “ a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas” (Beane, 2003, p. 96).

Objetivando a integração curricular na Educação Escolar Indígena as práticas curriculares dos professores indígenas pressupõem:

Em resposta a tantos desafios (...) desenvolver um planejamento integrando, integrado e integrante recorrendo ao uso das tecnologias na gestão e desenvolvimento curricular. Assim, a ecopedagogia, em que os projetos de ensino e aprendizagem estão inseridos no contexto cotidiano do contexto ecológico, permitirá superar práticas tradicionais, enciclopédicas, transmissivistas, cartesianas, centradas na abstração ainda tão presentes na escola de hoje e passar a possibilitar, aos estudantes, experiências ecológicas contextualizadas e significativas (Sousa, Carvalho, & Kambeba, 2017a, p. 251).

Um currículo integrado não exclui os conteúdos dos conhecimentos elencados nas disciplinas, áreas e ciências, tradicionalmente presentes no currículo oriundo das políticas curriculares nacionais, também não se limita aos conhecimentos selecionados pela escola para compor a proposta curricular inserida no Projeto Político Pedagógico; “utiliza consequentemente uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento” (Beane, 2003, p. 96). Ou seja, horizontalizam-se os campos da integração curricular; os conhecimentos científicos, oriundos das várias áreas disciplinares, são integrados aos saberes ecológicos tradicionais e experiências prévias dos estudantes.

A Integração curricular não pressupõe a existência da estrutura curricular por disciplinas, mas preserva a construção do conhecimento que é resultante da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, sem fragmentá-los (Rodrigues, 2009, p. 1814).

Alguns princípios norteadores para a integração curricular na Educação Escolar Indígena:

- a) A contextualização dos conhecimentos torna-os mais acessíveis para os estudantes;
- b) Os contextos de significações explorados na aprendizagem de conhecimentos novos tornam-se mais relevantes quando relacionados às experiências dos estudantes;
- c) O conhecimento é um instrumento dinâmico que os estudantes podem usar para abordar questões da sua vida;
- d) Nessa conformidade, o conhecimento é um tipo de poder para ajudar a dar às pessoas um certo controle sobre as suas próprias vidas;
- f) Fragmentos e retalhos de informações não são conhecimentos significativos;
- g) A abordagem por disciplinas isoladas não se recomenda na escola integradora pois reflete interesses estruturais e relações de poder (Beane, 2003, p. 97).

#### **4.6 Integração da Conceção Curricular**

A integração curricular prescinde de uma concepção curricular crítica, que ao mesmo tempo que destaca a importância dos conhecimentos científicos investiga a origem desses conhecimentos antes de torná-los significativos para serem ensinados; perpassa a questão da análise dos objetivos do currículo proposto, sua estrutura e finalidade buscando-se suas conexões com o mundo real dos estudantes a fim de assegurar o desenvolvimento de competências e habilidade cognitivas, culturais, políticas e pedagógicas.

Investiga-se o propósito de promover, ou não a integração das experiência e saberes ecológicos tradicionais, e tratando-se da Escola Indígena, visita-se obrigatoriamente a matriz curricular da referência, e estuda-se seus princípios político e pedagógicos estruturantes, com vistas ao desenvolvimento de um processo educativo específico para cada contexto escolar, um processo de escolarização que desenvolva múltiplas capacidades, abrangendo a diversidade e atendendo as necessidades educativas dos estudantes.

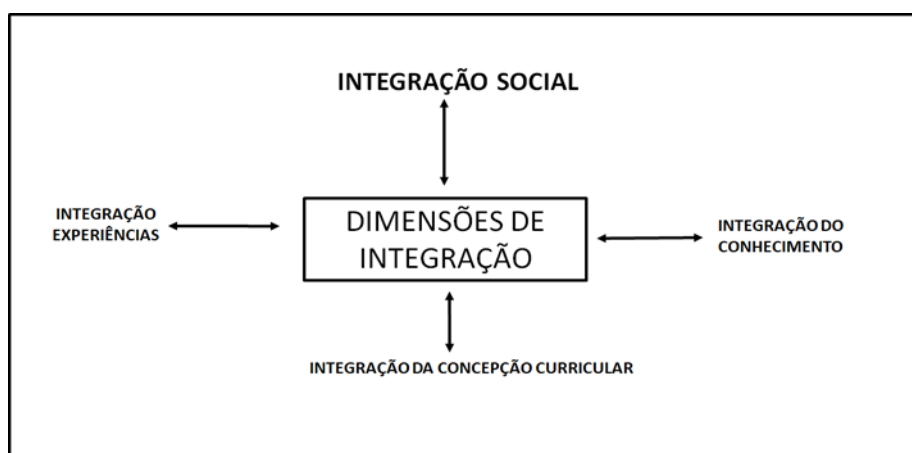
É num contexto cultural específico que as crianças elaboram uma visão e uma representação personalizada do mundo, formada pela multiplicidade de interconexões. Quando entram na escola levam consigo uma história cultural específica, um saber construído num determinado contexto social e cultural, como menino ou menina, como pertencente a uma determinada classe social, como habitante do campo ou da cidade, da

periferia ou do interior, de uma determinada raça ou etnia, com deficiências congênitas ou sem ela...tudo isso possibilitou-lhes desenvolver determinadas representações, capacidades, atitudes e valores e determinou o que pode ser entendido como necessidades educativas (Alonso, 1986, p. 11).

Uma concepção curricular integrada, que responde às necessidades educativas dos estudantes indígenas parte da “ênfase em unidades temáticas centradas em problemas” (Beane, 2003, p. 108), e se amplia na dinâmica advinda das experiências; assim se destaca uma concepção curricular sociocrítica, que investiga o processo de apreensão dos conhecimentos científicos, problematiza e integra a realidade social dos estudantes, analisa os avanços e as dificuldades de aprendizagens, e ao mesmo tempo avalia e dar respostas ao repertório de interrogações e necessidades advindas do processo de escolarização. “Trata-se de potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controle e avaliação do currículo, única maneira de dar uma resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas” (Alonso, 1986, p. 12).

Apresenta-se a seguir um diagrama com a proposta de integração curricular de Beane (2003) capaz de promover aprendizagens amplas, ricas e contextualizadas na Educação Escolar Indígena; um instrumento que servirá de base na sistematização do projeto educativo da escola, bem como de projetos integrados de aprendizagens de conhecimentos oriundos de diferentes culturas; orientará decisões curriculares no paradigma da integração curricular, suas dimensões de integração; ressaltando-se a relevância da integração social, dos saberes e experiências dos estudantes na aprendizagem de conhecimentos científicos mais amplos e complexos.

**Figura 2 – Dimensões de integração**



Fonte: Adaptado de Beane, 2003

#### **4.7 Princípios e fundamentos da escola integradora**

Partindo-se de uma concepção curricular que integra os conhecimentos científicos, saberes culturais e experiências, e que se situa num contexto que abraça a pluralidade, as diferenças e a sociodiversidade, no qual se ampliam os requisitos dos estudantes para responder de maneira satisfatória as demandas da sociedade do conhecimento, se fala da Escola Indígena integradora, “pois a Escola Indígena é sobretudo esse espaço dialógico que vai fazer a ponte entre os saberes do cotidiano dos povos indígenas e os saberes institucionalizados, ou seja, os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos científicos para gerar um novo conhecimento” (Jacinto-Sousa, Carvalho, Cruz, & Silva, 2016, p. 13).

A concepção de Escola Indígena que mencionamos não se resume a uma instituição física, mas a uma instituição simbólica onde vai ocorrer um entrelaçamento de culturas para promover a aprendizagem do novo, novos sentidos, novos conhecimentos. Um espaço de partilha do conhecimento e valorização desse mesmo conhecimento (...) assim assume um papel central na perspectiva de socializar diferentes culturas (...) abraça cada vez mais um desafio no sentido da intervenção e da mediação, que não é simples, mas bastante complexa para tratar, caracterizar, a diversidade, a multiculturalidade e ao mesmo tempo promover a as diferentes culturas, dos diferentes povos, sem excluí-los do contexto da sociedade contemporânea. (Jacinto-Sousa, Carvalho, Cruz, & Silva, 2016, p. 13).

A escola integradora, enquanto instituição social educativa (Alonso, 1986, p. 06) se alicerça em um currículo intercultural, portanto integrado, representativo de diferentes culturas, e numa prática curricular integrada, que inter-relaciona conhecimentos de diferentes origens culturais, no âmbito do currículo, e na aprendizagem escolar, cumprindo assim sua “função cultural, personalizadora e socializadora das diferenças” (*idem*). É tarefa da escola integradora,

compreender o paradigma do currículo e as suas potencialidades para a compreensão e investigação do campo curricular para a tomada de decisões sobre o processo de ensino a aprendizagem;

conhecer os principais modelos de currículo e de organização curricular (...) de modo a adquirir competência para elaborar projetos curricular a nível de escola e a nível de sala de aula (Alonso, 1986, p. 16).

A escola integradora, portanto, destaca-se como multicultural, porque insere-se no cenário atual da sociedade contemporânea marcado pela lógica da diferença, mas tem perspectiva intercultural. Assim a meta da Escola Indígena integradora denota ser elaborar e desenvolver um currículo multicultural, numa abordagem e mediação intercultural, multiétnica, plural, bilingue, multilíngue,

comunitária, que respeita e promove a sociodiversidade e valoriza as diferenças no processo de escolarização.

Por isso, o papel específico desta escola, e que a diferencia de outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma mediação reflexiva entre cultura experiencial e a pluralidade de influência exercida sobre eles, estimulando, assim, a reconstrução crítica do conhecimento e das experiências (Alonso, 2000, p. 34).

Nesse sentido, Sousa, Carvalho e Kambeba (2017a, p. 255) salientam “a escolarização e a aprendizagem de conhecimentos universais, propicia a socialização entre diferentes mundos, e integra diferentes contextos, global, local de desenvolvimento de pessoas” favorecendo a “transição ecológica”, (Bronfenbrenner, 1987) ou seja, a mudança do sistema de significações dos estudantes e a consequente transformação do seu contexto de experiências.

A escola, ao assumir papel formativo, e atuar com projetos propicia o desenvolvimento de habilidade e capacidades diversas. Ao focalizar as tecnologias (por exemplo), e os saberes tradicionais e buscar atuar de forma contextualizada, vai do micro ao macro sistema no processo educativo, alargando compreensões de mundo e ampliando conhecimentos essenciais no processo de desenvolvimento das crianças, a partir de atividades molares intencionalmente planejadas (Sousa, Carvalho, & Kambeba, 2017a, p. 256).

Uma maneira de se efetivar a integração de uma concepção curricular voltada para a Educação Escolar Indígena, que promova a sociodiversidade na escola, que denota ser significativa é por meio de projetos, com temas específicos de interesse dos estudantes, visto que possibilitam a ida a campo, coletar informações, realizar trabalho de análise e síntese, investigar, indagar, descobrir, pesquisar, construir, trabalhar em parcerias; desenvolver o pensamento complexo, efetivamente, na aquisição de novas experiências como marcos no núcleo de aprendizagem integrada.

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-relações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio as diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio a unidade humana (Morin, 2014, p. 25).

A aprendizagem integradora, por meio de projetos, evidencia ser uma atividade curricular significativa pois ao mobilizar os estudantes, agregam importantes informações e conhecimentos que ampliam a visão de mundo, do local para o global e do global para o local, numa relação contínua e

interdependente de aprendizagem que (Morin, 2014, p. 25) “alarga o pensamento para o contexto dos contextos: o contexto planetário”.

Nesse sentido a escola deve procurar desenvolver projetos que deem sentidos aos conhecimentos escolares (Morin, 2014, p. 114), que favoreçam a ordem, a desordem e a organização da aprendizagem integrada a vida comunitária. Não se menciona aqui efetivamente a ideia de um projeto interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade concebida como elos, pontos de ligação ou relação entre as disciplinas, que muitas vezes evidenciam a soberania de uma área sobre a outra, não se aplica a aprendizagem integradora.

A interdisciplinaridade deve ser entendida, nesse foco como uma relação orgânica entre ciências, diálogo, atitude de troca, cooperação, assim deve-se “ecologizar as disciplinas, isto é levar em conta tudo que lhes é contextual” (Morin, 2014, p. 115); A aprendizagem por projetos integrados possibilita aos estudantes relacionar diversos aspectos teóricos e práticos na investigação de fenômenos e dados científicos, numa perspectiva de ampliação das aprendizagens, integrando-as aos contextos cultural rico de novas descobertas, investigação e partilhas.

É necessário, portanto um tratamento “metadisciplinar das disciplinas” (Morin, 2014, p. 11) capaz de ultrapassar esse modelo e conservar o que ficou de mais relevante, ou seja, não se pode modificar os conhecimentos advindos das áreas disciplinares, então a ideia é aproveitar esses conhecimentos e ampliar em diversos sentido, direções e significações, colocar em contato com a realidade objetiva e interrogar sua relevância para a vida comunitária, social, objetiva.

A escola como extensão da vida comunitária, ao orientar-se pela vida dos estudantes desenvolve o currículo em ação atribuindo uma dimensão cultural, social e também antropológica, (...) o currículo intercultural em ação redefine continuamente o que são aprendizagens significativas, mas também coletiva, grupal, comunitária, com vista a formação multidimensional do ser humano (...) promove a aquisição de conhecimentos científicos mediatizados na aproximação com o mundo real dos estudantes (Sousa M. L., 2016, p. 03).

Os projetos que promovem a integração curricular na Escola Indígena concebem diferentes campos de conhecimentos e mobilizam diferentes saberes; alicerçam conhecimentos de várias ciências, permitindo a integração de inúmeras experiências a conhecimentos mais globais.

Nessa perspectiva da *ecopedagogia* (...) com fundamentos ecológicos, construtivistas e sociocríticos, possibilita aos estudantes mobilizar diferentes contribuições e interações das tecnologias na aprendizagem escolar visando a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos científicos,

tecnológicos, quanto dos saberes ecológicos tradicionais (Sousa, Carvalho, & Kambeba, 2017a, p. 251).

Através da aprendizagem por meio de projetos integrados os alunos podem vir a “ter mais consciência da complexidade dos fenômenos sociais e humanos, nos quais os indivíduos se encontram envolvidos e que são objetos de estudos nas escolas” (Ferreira, 2010, p. 92). Logo essa compreensão de “sua abordagem, em profundidade, e na sua globalidade implica o cruzamento de saberes de várias ciências, o que facilita a compreensão e contextualização desses fenômenos” (Ferreira, 2010, p. 92).

O desenvolvimento do ensino por projetos integrados possibilita dentre outras leituras, práticas e compreensões:

- a) Integração da realidade social dos estudantes, seu contexto bioecológico, no planejamento de ensino e nas práticas curriculares;
- b) Integração do conhecimento das diferentes áreas didáticas, sistematizadas através dos eixos temáticos, metodologias específicas e estratégias de avaliação;
- c) Asseguram a integração curricular propiciando a aprendizagem de conhecimentos científicos integrados aos saberes tradicionais dos estudantes;
- d) Propiciam na relação conhecimentos científicos *versus* conhecimentos prévios, maior destaque para as experiências formativas dos estudantes nas práticas curriculares;
- e) Fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem assegurando a promoção para níveis mais elevados de escolaridade;

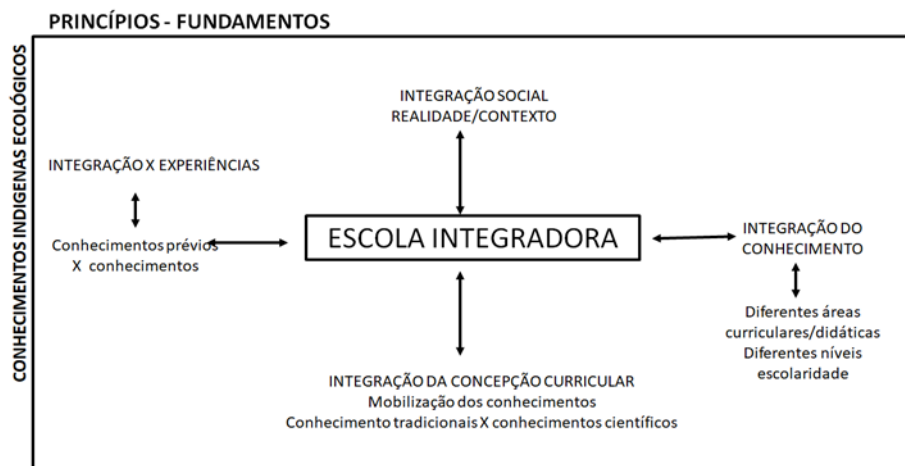
A escola integradora integra nos projetos diferentes dimensões da formação: as dimensões sociais, ou seja, realidade social, comunitária, contexto bioecológico, os conhecimentos científicos escolares, numa concepção de currículo que possibilita a mediação dos conhecimentos científicos de forma crítica, reflexiva, e saberes ecológicos, tradicionais, ou seja conhecimentos prévios, em torno de experiências formativas. Aprendizagem por projetos aponta resultados significativos na Escola Indígena:

- a) Possibilita aos estudantes expressar e enriquecer os seus conhecimentos e saberes diferenciados, tradicionais e comunitários;
- b) Além da aprendizagem dos saberes tradicionais, o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a integração do currículo, a ampliação da aprendizagem dos alunos e professores sobre as temáticas exploradas e a resinificação do fazer pedagógico;

- c) Processo de constituição de novos saberes, partindo da epistemologia dos conhecimentos ecológicos tradicionais propiciou-se o desenvolvimento dos conhecimentos científicos universais;
- d) Desenvolvimento da capacidade de reflexão, ampliação da consciência crítica e compreensão da importância das relações intersocietárias para a sociedade do futuro, onde os pilares autonomia e protagonismo indígena são determinantes, tanto para a garantia das futuras gerações indígenas, quanto a manutenção dos direitos sociais garantidos (Sousa, Carvalho, & Kambeba, 2017a, p. 258).

A figura abaixo, apresenta diferentes níveis da integração curricular na perspectiva de uma escola integradora.

**Figura 3 – Escola integradora**



Fonte: adaptado de Beane, 2003

#### 4.8. Aprendizagem na escola integradora

A escola integradora objetiva garantir aprendizagem integradora e nesse aspecto torna-se relevante o papel do professor e dos alunos pois como destaca (Alonso, 1986, p. 34),

As funções diversificadas da escola exigem, do professor, a capacidade para adotar, autônoma e partilhadamente, decisões racionais e adequadas nos diferentes âmbitos da sua intervenção educativa; escola/comunidade, processos de ensino-aprendizagem, orientação educativa dos alunos. Isso exigirá deles conhecimentos, atitudes e competências no domínio do diagnóstico das necessidades para, a partir daí encontrar vias e respostas variadas, criativas e adequadas à diversidade das situações, através de um processo contínuo de investigação guiado pela reflexão (Alonso, 1986, p. 34).

Nessa perspectiva, exige-se dos professores um contínuo ato de pensar e repensar as suas práticas pedagógicas, a fim de atuar como instrumento de inclusão dos alunos no contexto da escola integradora, pois “o conhecimento progride não tanto pela sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar (Morin, 2014, p. 15) além de outras capacidades tais como mencionadas a seguir,

As capacidades de pensar e comunicar as ideias, por um lado, e para trabalhar em equipa com outros, por outro, são reconhecidas como fundamentais para o futuro da humanidade. Atravessando estas duas dimensões aparece uma terceira - a disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade de lidar com a mudança. Isso implica, por parte dos professores, uma reconceitualização da sua visão do saber e da maneira de o representar perante os alunos, isso implica na sua prática tradicional (Alonso, 2000, p. 35).

#### **4.9. Papel do Professor na Escola Integradora**

Segundo o RCNEI (2005, p. 57) ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores precisam fazer escolhas, e tomar decisões diariamente, assim recomenda-se o planejamento, registro e avaliação das atividades a partir das seguintes perguntas:

- a) Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
- b) Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
- c) Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
- d) Vamos fazer a pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
- e) Como vou avaliar o que meus alunos aprenderam com essa atividade?

Essa perspectiva curricular reflexiva e organizativa da prática docente possibilita ao professor indígena ampliar o olhar para a comunidade escolar e selecionar elementos do contexto e das experiências dos estudantes para inserção nas práticas curriculares; possibilita formular a construção do currículo integrando conhecimentos científicos e saberes empíricos, bem como explorar os vários espaços e tempos escolares no ensino e na aprendizagem integrada pois “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar livre e aberto”. (Morin, 2014, p. 11). Para tanto, o desenvolvimento do currículo, ou gestão curricular integrada e flexível do currículo, implica a utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais,

- a) refletir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas;
- b) analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos;
- c) clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver;
- d) selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os critérios de globalização e relevância;
- e) optar por metodologias que que estimulem a implicação ativa de todos os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos;
- f) procurar construir materiais diversificados;
- g) encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa;
- h) rever periodicamente a adequação teórica e prática das nossas atuações; (Alonso, 2000, p. 38).

#### **4.8 Papel do estudante na escola integradora**

A escola atual, na sua prática curricular, tem recebido o desafio de ligar os conhecimentos científicos aos saberes contextuais dos estudantes. Para isso torna-se necessário uma reforma do pensamento (Morin, 2014, p. 15) e das práticas de professores e estudantes, hoje fortemente compartimentadas, que privilegiam informações e isolam conhecimentos mais abstratos, resultando em ensino, aprendizagem e avaliação na ótica disciplinar; nesse aspeto o papel dos estudantes, na escola integradora, com vistas a apropriação dos conhecimentos científicos, na sociedade intercultural, inicia-se na rejeição de uma postura recetiva ao tratamento mecanicista das informações pelos mediadores, (Morin, 2014, p. 18) “pois as informações são matérias-primas que o conhecimento deve dominar e integrar”. Entretanto o estudante precisa compreender que aprender a aprender, e aprender a conhecer, não se limita a aquisição de informações.

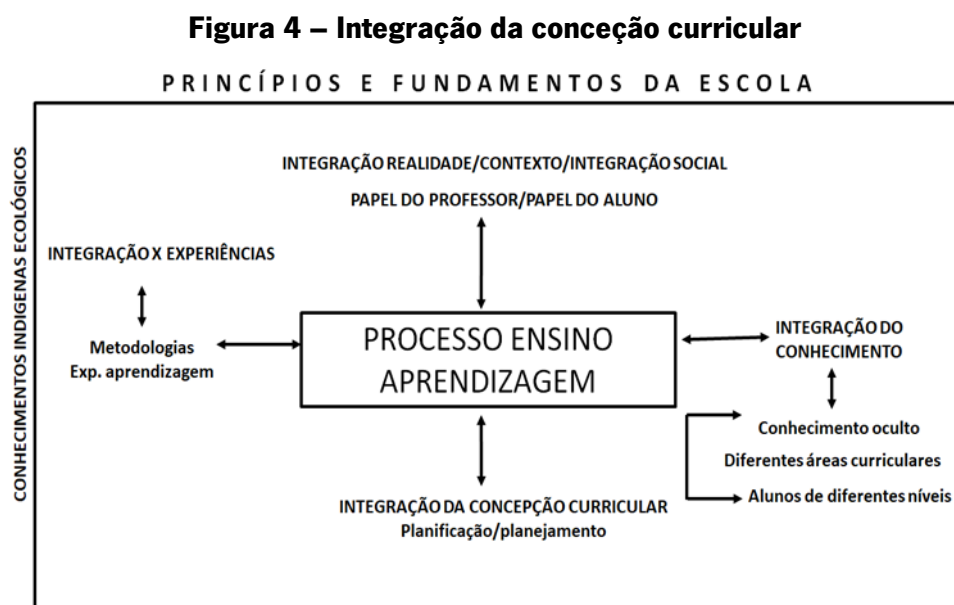
É preciso que o estudante aprenda a selecionar, analisar e se apropriar das informações que são objetos de conhecimentos, para transformá-las em conhecimentos efetivos, relacionando-as ao contexto sociocultural, no processo de aprendizagem, e nesse sentido “o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento” (Morin, 2014, p. 18); numa atitude intencional, dialógica, reflexiva para que se efetive a aprendizagem pertinente. Assim “em vez de

acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo de tempo de: aptidão geral para colocar e tratar os problemas, princípios organizadores para ligar os saberes e lhes dar sentido” (Morin, 2014, p. 21).

Ao estudante é requerido que exerça o papel de investigador, pesquisador, com vistas ao seu desenvolvimento intelectual, ou seja, compete ao estudante,

- a) Refletir sobre as suas experiências de vida para transformá-la em experiência cultural;
- b) Aproveitar os recursos comunitários, em situações diversificadas, que possibilitem trabalhar sobre as suas próprias experiências;
- c) Confrontar as próprias as suas ideias com as dos outros;
- d) Aprender a refletir e a comunicar utilizando a metacognição;
- e) Utilizar processos para aprender a aprender;
- f) tornar funcional a aprendizagem através da participação em projetos de intervenção etc. (Alonso, 2000, p. 36).

Observe abaixo um quadro esquemático com os diversos níveis de integração curricular objetivando-se uma aprendizagem integrada.



Fonte: adaptado de Beane, 2003

#### **4.9 Síntese do capítulo**

Deu-se destaque nesse capítulo as possibilidades de integração curricular na Escola Indígena, os diferentes níveis da integração; integração social, integração das experiências, dos conhecimentos científicos e conhecimentos ecológicos tradicionais. Referiu-se às etapas de integração curricular relaciona-as aos desafios apresentados na perspectiva de um currículo intercultural, nesse processo. Mencionou-se que a integração curricular exige ruturas com práticas pedagógicas tradicionais e com os velhos paradigmas educacionais de ordem disciplinar que ainda permeiam o sistema educacional na escola.

Destaca-se a dinâmica da sociedade multicultural com vistas a um currículo capaz de integrar, conhecimentos científicos e conhecimentos ecológicos numa perspectiva intercultural de uma prática curricular, que no enfrentamento do dilema global e local, objetiva o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, culturais, dialógicas, críticas e transgressoras, nos estudantes, além de promover a aquisição das habilidades de ler, pensar refletir, escutar, problematizar, comunicar, viver, explorar, investigar e conhecer com vista a mudanças estruturais, pedagógicas e sócio históricas na sua vida, sua comunidade e no seu contexto bioecológico.

Destacou-se a sala de aula como núcleo integrador do currículo, das práticas curriculares abertas e flexíveis, integradas, visando a mobilização dos conhecimentos dos estudantes, em todos os sentidos e campos do saber, numa atividade contínua, colaborativa, planejada, que rompendo as barreiras disciplinares promove o cruzamento de saberes e experiências articulando os conhecimentos mais globais da existência humana aos componentes mais singulares da vida objetiva de cada estudante.

Um dos principais recursos para a integração curricular é o currículo intercultural que coloca numa relação assimétrica os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade e possibilita aos estudantes, partindo da lógica das diferenças, integrar experiências no processo de ensino aprendizagem, através do desenvolvimento de projetos que investiguem situações problemas reais da comunidade, e busquem estratégias e superação, mudança e transformações.

Ressaltou-se o papel da escola multicultural, intercultural, interétnica, indígena integradora, enfatizando os seus limites e possibilidades, bem como considerações em torno do papel do professor, que abandonado práticas curriculares uniformizantes, desenvolve atos curriculares com vistas a aprendizagem integradora, significativa, global, relativizada, a partir das necessidades de aprendizagens dos estudantes, que como autores de seu processo formativo elaboraram diferentes mediações da aprendizagem a partir de sua comunidade educativa.

Não se trata de indicar mais uma reforma para a escola, dentre tantas que se observa, mas indicar que a Escola Indígena cumpra seu papel, inserida em seu contexto, de garantir aos estudantes indígenas educação e formação, partindo do plano da experiência cultural, através de um currículo e de ações integradas e diversificadas, delineadas no seu projetos educativo, de todos os intervenientes da escola, na perspectiva de valorização e promoção da sociodiversidade e na busca da superação das desigualdades educacionais, sociais, históricas.

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### 5.1 Especificidades do estudo: *Design* metodológico

Tendo como ponto de partida o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 2005), esta pesquisa foi desenvolvida a partir da escuta dos intervenientes - gestores, coordenadores, professores e estudantes -, de forma a perceber a ênfase e a promoção da sociodiversidade no projeto pedagógico e nas práticas curriculares na Educação Escolar Indígena (EEI).

Utilizando-se uma abordagem metodológica qualitativa, procurou-se compreender como a Escola Indígena elabora e promove o currículo, nomeadamente no que se refere à inter-relação da cultura contemporânea com os saberes tradicionais dos povos indígenas. Considerando a sociodiversidade de povos indígenas do Estado do Amazonas e a consequente presença de estudantes indígenas de diferentes etnias e diferentes saberes, na escola, torna-se necessário repensar esta escola como um ecossistema de sociodiversidade cultural. A finalidade do presente trabalho é contribuir, em alguma medida, com a compreensão e o reconhecimento de novas formas de conceber, desenvolver e organizar o currículo e o projeto educativo das escolas indígenas. Para tal, foi necessário investigar.

Investigar é uma necessidade humana, pois o Homem vive às voltas com questões e problemas que deseja resolver, ou que precisam de respostas, e isso impulsiona o ato investigativo, a busca de soluções ou ideias que respondam às necessidades de um dado contexto. O Homem historicamente buscou respostas para as suas necessidades e essas respostas centravam-se na filosofia, na busca da compreensão da vida, da natureza, dos fenômenos naturais e mitológicos.

Porém, o saber filosófico não responde à totalidade das questões, oriundas das diferentes ciências e situações humanas presentes no mundo. Atualmente, “na sociedade ocidental a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade” (Minayo, 2011, p. 09), pelo que a comunidade científica mundial estabeleceu formas e normas de comprovação da verdade, veracidade de fatos ou informações, ou seja, a razão de ser de certos acontecimentos.

Esse anseio de procura por respostas para os diversos fenômenos científicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, *a priori* realizado de maneira assistemática, empírica, adquiriu o *status* de ciência a partir do momento que foi adotado um processo de racionalidade técnica, um método científico, objetivando a sistematização, organização e planejamento das ações, seguindo uma lógica coerente e sustentada de tratamento das informações. Visa, sobretudo, “estabelecer uma linguagem

fundamentada em conceitos, métodos e técnica para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações” (Minayo, 2011, p. 10) buscando-se, de forma rigorosa, as respostas mais precisas, coerentes e racionais para a diversidade de dilemas humanos. Contudo,

Todo o acúmulo e cada especificidade do conhecimento geram a necessidade, cada vez maior, de que o estudioso utilize mecanismos que facilitem e colaborem com o seu processo de investigação, para que o conhecimento a ser adquirido possa estar cada vez mais próximo da verdade (Fonseca, 2007, p. 10).

Nesse sentido, embora seja ressaltada a compreensão da necessidade de aplicação de um método de investigação, com um olhar rigoroso, na pesquisa empírica para que adquira o caráter científico, é preciso deixar claro que existem diversos tipos de pesquisas, em diferentes campos do conhecimento, que se apoiam em múltiplas abordagens, variados métodos e diversas técnicas para o desenvolvimento do trabalho de investigação e estudo de problemas. Assim, compreende-se a pesquisa como

[...] uma atividade voltada para a solução de problema. Assim ela parte de uma dúvida ou de um problema, buscando uma resposta ou solução com uso do método científico. Pesquisa também é uma forma de obtenção de conhecimentos e descobertas acerca de determinado assunto ou fato (Fonseca, 2007, p. 21).

Nesse sentido, fazer pesquisas empiristas no campo epistemológico das Ciências Sociais, por ser reconhecidamente “permeado por conflitos e contradições” (Minayo, 2011, p. 10) e incontáveis problemas, também é fazer ciência. Todavia, embora existam aqueles que deslegitimam a “cientificidade das Ciências Sociais” e “aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de ciência ao social” (*idem*), também há aqueles que advogam que a cientificidade comporta duplamente a unidade e a diversidade. Ou seja,

A ideia geral de um conhecimento construído por meio de conceitos, seja de caráter sistêmico, seja de caráter exploratório e dinâmico. Essa ideia representa, uma tradição geral de autorregulação do processo de construção do conhecimento. Mas, por outro lado, a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer: ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização (Minayo, 2011, p. 10).

Portanto, parte-se da evidência da necessidade de uma metodologia mais especificamente direcionada ao estudo da diversidade de fenômenos empíricos que se observam na realidade social e,

neste caso, no contexto educacional, mas com a historicidade, amplitude e o rigor que os estudos no campo das Ciências Sociais comportam “no seu núcleo mais profundo” (Minayo, 2011, p. 11). Ou seja, um olhar amplo e especializado, a fim de se tirar proposições e conclusões, mesmo com a provisoriade, o dinamismo e a especificidade que são características de qualquer questão social (*ibidem*, p. 14). O referido autor afirma

O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordantes. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (Minayo, 2011, p. 14).

As pesquisas, no campo das Ciências Sociais, partem do senso comum, que é uma visão superficial do objeto do conhecimento, que se limita a dar respostas imediatas, num determinado espaço e tempo, para as infinitas interrogações humanas. Se estruturam como campo investigativo e científico ao utilizar uma metodologia de estudo, ou seja, um “conjunto de procedimentos racionais e pré-estipulados para se atingir uma determinada meta” (Fonseca, 2007, p. 35), e assim traçar uma rota de investigação, uma forma sistemática objetivando conhecer em profundidade uma determinada realidade.

A pesquisa social caracteriza-se, nesse sentido, como um caminho investigativo a ser trilhado “capaz de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (Minayo, 2011, p. 14). Aportando um percurso rico, e ao mesmo tempo desafiador, organiza-se a partir de uma situação problema com objetivos a alcançar, procedimentos e recursos a aplicar, bem como premissas de resultados a respeitar. Ressalta-se a relevância da investigação da subjetividade humana, visto que as pesquisas nesta área abordam, de maneira geral, “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (*idem*) pelo viés da informação qualitativa. Demo (2009) afirma

Para que seja o caso, trabalhar com pesquisa qualitativa, é mister estarmos diante de um campo-sujeito-objeto marcado por tessituras intensas, profundas, não-lineares da convivência e da comunicação humanas. Trata-se de horizontes caracterizados pela politicidade, perfeitibilidade, profundidade e envolvimento subjetiva, cujos fundos podem ser diferentes da superfície (p. 50).

A pesquisa qualitativa, “esse campo transbordante” (Demo, 2009, p. 09), que acora esta investigação, atende objetivamente à natureza do presente estudo, visto que abre possibilidades para a

observação, análise e interpretação das variáveis do fenômeno social que nos propusemos estudar, produzindo-se um dado “qualitativamente construído” (Demo, 2009, p. 49), no contexto e na riqueza da complexidade e da subjetividade. Neste sentido,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2011, p. 21).

Como metodologia de investigação, a pesquisa qualitativa prescinde de um procedimento criterioso, tanto na elaboração do método de coleta de dados, quanto na análise, interpretação, mensuração da frequência, ocorrência e interpretação dos dados, a fim de propiciar uma compreensão relevante sobre o fato investigado. Ou seja, “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas), e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Minayo, 2011, p. 14). Por outras palavras,

A metodologia qualitativa é aquela que se baseia em dados mensuráveis das variáveis, procurando verificar e explicar sua existência, relação ou influencia sobre outra variável. Busca analisar a frequência de ocorrência para medir a veracidade ou não daquilo que está sendo investigado (Fonseca, 2007, p. 35)

Neste caso, o método científico de natureza qualitativa é um recurso de que as Ciências Sociais, de modo geral, utilizam para realizar investigação da realidade empírica, e quase sempre apresenta as seguintes etapas:

- a) Formulação de uma pergunta, uma questão problema, ou questão norteadora;
- b) Formulação de uma resposta provável, uma hipótese;
- c) Elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados;
- d) Procedimentos de categorização, análise de dados e tratamento das informações
- e) Conclusões e validade do estudo ou da hipótese formulada.

Na pesquisa qualitativa, a interação dialógica entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos é de fundamental importância. O pesquisador precisa refletir sobre o seu papel, pois exige-se deste cada

vez mais imparcialidade, habilidade, atenção e persistência na coleta dos dados, visto que esse campo de conhecimento, que nunca é neutro, explora variáveis exteriores aos sujeitos envolvidos.

A subjetividade humana, que requer uma leitura sensível e aprofundada da fala, mas também do que não falado, exige que o investigador exercite “um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa” (Minayo, 2011, p. 62). Nesse entendimento, do campo de produção de conhecimentos com abordagem qualitativa, ressalta-se que compete ao pesquisador:

- a) Coletar, analisar e interpretar criteriosamente os dados pesquisados;
- b) Buscar rigorosamente um nível aprofundado de compreensão do tema estudado realizado;
- c) Comprometer-se com a cientificidade do estudo realizado;
- d) Aplicar, ao longo da pesquisa, coerência absoluta no tratamento das informações e sistematização de novos conhecimentos.

Entretanto, manifesta-se também a necessidade de um tratamento rigoroso e qualitativo na análise do conteúdo (Bardin, 1977) e interpretação das informações, onde o papel do pesquisador cumpre “recolher, organizar, transmitir e criar, seja descobrindo, seja inventando (...) assimilar, criticar e aprimorar ciência” (Santos, 2000, p. 13). Na pesquisa qualitativa recomenda-se interpretar com parcimônia e imparcialidade as informações coletadas. Portanto, a pesquisa qualitativa “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2011, p. 15) e dada a sua relevância e especificidade, esta é a abordagem escolhida para ancorar a presente investigação, especificamente alicerçada na metodologia de estudo de caso. Neste sentido, trata-se de uma abordagem que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2006, p. 79).

Seguindo os conceitos e pilares metodológicos apresentados anteriormente, torna-se necessário espelhá-los nas etapas do presente trabalho de pesquisa. Detalha-se a tipologia do estudo e metodologia utilizada, procedimentos e instrumentos aplicados na pesquisa, definição da amostra, técnica de análise e interpretação de dados, conclusão e comunicação dos resultados.

## **5.2 A Educação Escolar Indígena: um estudo de caso**

Globalmente, este estudo foi conduzido tendo por base uma abordagem qualitativa, sustentado no método de estudo de caso, e recorreu a técnicas e instrumentos de recolha de dados adequadas a este método, pelo que a análise dos resultados se apoiam na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Caracteriza-se, por conseguinte por um estudo descritivo e interpretativo não descorando as especificidades do contexto bioecológico (Bronfenbrenner, 1987) em que a pesquisa foi realizada.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, dos quais destacamos Yin (2005). O autor enfatiza a necessidade de estudar fenómenos sociais complexos já na própria definição de estudo de caso, quando afirma que “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

O estudo de caso é um estudo direcionado a um caso, uma situação específica, um objeto, um fato, um fenómeno, uma característica, uma situação problema perceptível numa certa realidade. Assim, para aprofundamento de estudo o caso deve ser “bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (...) pode ser similar a outros (casos) mas é ao mesmo tempo distinto pois tem um interesse próprio, singular” (Ludke, 2017, p. 20), sendo estas, dentre outras, características dos estudos de caso:

- [...] visam a descoberta,
- enfatizam a interpretação em contexto,
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda,
- usam uma variedade de fontes de informação,
- revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas,
- procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vistas presentes numa situação social,
- [...] utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Ludke, 2017, p. 21)

Além do disposto acima, no estudo de caso busca-se o conhecimento, os pressupostos, as dimensões e as características do fenômeno novo estudado; fato que determina ao investigador deliberar ações persistentes e recorrentes na busca da apreensão de elementos novos e significativos evidenciados no contexto investigado, visto que “o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar informações” (Fonseca, 2007, p. 35), assim destaca-se que a,

[...] relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto de estudo aos resultados do trabalho e a sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação (Minayo, 2011, p. 14).

Considera-se um estudo de caso um estudo de uma complexidade de fenômenos interligados, mas enquanto caso particular, este é “representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representado” (Severino, 2007, p. 121). Procura-se investigar neste estudo, através da articulação dos conhecimentos, a simultaneidade da subjetividade individual dos sujeitos intervenientes com a intersubjetividade social, cultural e identitária do contexto pesquisado. Ou seja, a presente pesquisa veicula

Um estudo de caso, como procedimento geral da pesquisa qualitativa, representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver (Rey, 2011, p. 156)

A escolha dessa metodologia correspondeu aos fins da pesquisa, por se tratar de um estudo específico e “singular”, mas com viés demonstrativo de uma realidade social, educacional, estrutural, análogo ao que se observa num contexto mais amplo. Para o compreender exige-se um olhar específico, sustentado por pilares teóricos, reflexivos, interpretativos e criteriosos da realidade educacional estudada. Todavia, não se pretende qualquer generalização para outras comunidades indígenas, já que, o estudo de caso singular adquire seu valor pelo que é capaz de apostar na qualidade do processo de construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade.

O presente estudo de caso buscou então analisar, interpretar e descrever, o “como”, enquanto fenômeno individual, real, ou seja, quais as percepções dos intervenientes *da* e *na* Educação Escolar Indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar, para, por fim, compreender e destacar o “porquê”, enquanto fenômeno social real. Esta trajetória investigativa sustenta-se num

paradigma interpretativo, “que permite entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos que atribuem às situações” (Morgado, 2012, p. 41) e fundamenta-se numa abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994).

### **5.3 Por quê(s): questões e objetivos da investigação**

Com a finalidade de se atingir os objetivos propostos esse estudo de caso foi organizado na perspectiva de se responder a seguinte questão de investigação:

Quais as percepções dos intervenientes da Educação Escolar Indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?

A questão central da investigação se desdobra em perguntas chaves, a serem respondidas ao longo do estudo, que são:

- a) Quais e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas?
- b) De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas?
- c) Quais medidas de atenção à sociodiversidade estão delineadas no projeto pedagógico da Escola Indígena?
- d) Como o projeto pedagógico da escola inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares?
- e) Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas que estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena?
- f) Que práticas relacionadas com a sociodiversidade são valorizadas pelos diversos intervenientes (professores, gestores e alunos)?
- g) Como percebem os gestores a atenção à diversidade?
- h) Como percebem os alunos o direito e atenção a diversidade?
- i) Como percebem os professores o RCNEI as suas práticas de atenção à diversidade?

A investigação centrou-se nos seguintes objetivos:

- a) Averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil;

- b) Identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena;
- c) Comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígena presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas;
- d) Averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas;
- e) Averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes, relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas.

#### **5.4 Os intervenientes na investigação**

Considerando os objetivos do trabalho, definimos, inicialmente um conjunto de três escolas indígenas, mas atendendo às dificuldades de operacionalização e comunicação, foi decidido estabelecer como campo de estudo duas escolas indígenas: uma Escola Estadual Rural e um Centro Educacional, ambas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Amazonas.

A Escola Indígena pesquisada é legalmente uma escola rural, mas fica localizada a cerca de 170 km da Capital do Estado do Amazonas, numa reserva de desenvolvimento sustentável. A clientela da escola é multiétnica, ou seja, os estudantes são oriundos de diversas comunidades rurais e indígenas localizadas nas proximidades da aldeia/comunidade e frequentam as aulas na escola pesquisada por sua localização, infraestrutura e maior possibilidade de acesso.

A escola pesquisada constitui-se de uma unidade escolar recetora de aulas de um projeto de ensino que ocorre por mediação tecnológica, ou seja, via satélite, desenvolvido pelo CTCC pesquisado que transmite as aulas pela televisão, para as diversas salas de aula, de diversas escolas, da rede estadual de ensino, localizadas no total dos 62 municípios do interior do Estado do Amazonas. Atua como CTCC do conteúdo curricular, na etapa do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, com transmissão diária de aulas ao vivo, durante 200 dias letivos, abrangendo escolas indígenas, quilombolas, rurais e ribeirinhas. De facto, a pesquisa ocorreu nesses dois contextos: na escola rural localizada na aldeia/comunidade indígena e no centro educacional que é transmissor das aulas para a Escola Indígena pesquisada. Parece confuso, mas é essa a dinâmica das escolas pesquisadas.

Os sujeitos intervenientes na pesquisa ou grupo de pesquisa (Minayo, 2011, p. 48) abarcaram: três gestores (sendo dois administrativos e um pedagógico), dois coordenadores

pedagógicos, dez professores ministrantes, cinco professores presenciais e oito alunos das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

**Tabela 3 - Sujeitos da amostra**

| CONTEXTOS                                 | ESCOLAS | SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO                                                                   | SUJEITOS PREVISTOS        | AMOSTRA EFETIVA                         |
|-------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------|
| Escola Estadual Rural                     | 01      | Gestor administrativo<br>Gestor Pedagógico<br>Coordenador pedagógico<br>Professor<br>Aluno | 01<br>-<br>01<br>10<br>10 | 01<br>01<br>-<br>05 <sup>22</sup><br>08 |
| Centro Transmissor do Conteúdo Curricular | 01      | Gestor<br>Coordenador pedagógico<br>Professores ministrantes<br>Estudantes                 | 01<br>02<br>10<br>-       | 01<br>02<br>08 <sup>23</sup><br>-       |

Fonte: elaboração própria

## 5.5 Percurso da investigação

A Tabela a seguir representa, esquemática e sinteticamente, o percurso metodológico construído, desenvolvido, analisado e aqui apresentado nesta tese.

**Tabela 4 – Metodologia da investigação**

| ETAPAS DA PESQUISA                                                                                                                                                                                                                                          | RECURSOS PARA COLETA DE DADOS                 | PARTICIPANTES                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1ª fase – Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                          | Pesquisa bibliográfica<br>Pesquisa documental | Sistemas de Ensino                   |
| 2ª fase - I - Pesquisa de campo                                                                                                                                                                                                                             | Entrevista semiestruturada                    | Gestores e coordenadores pedagógicos |
| Conceção de Escola Indígena<br>Conceção de sociodiversidade<br>Conceção de currículo<br>Representações sobre cultura escolar<br>Representações sobre aluno indígena<br>Descrição do projeto pedagógico da escola<br>Detalhamento do planejamento pedagógico |                                               |                                      |
| 2ª fase - II - Pesquisa de campo                                                                                                                                                                                                                            | <i>Focus Group</i>                            | Professores e estudantes             |

22. Número formado por professores do EF (04) EJA /EF (01)

23. No maior grupo pois o número de participantes variou em cada reunião do grupo focal

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                           |                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Conceção de Escola Indígena<br>Conceção de sociodiversidade<br>Expectativas sobre a escola<br>Identificar semelhanças e diferenças entre conhecimentos científicos e saberes relativos a cultura<br>Descrição das práticas pedagógicas relacionadas à sociodiversidade mais valorizadas<br>Identificação das experiências educativas mais representativas da cultura indígena<br>Sugestões para a ampliação e estabelecimento do currículo para a sociodiversidade |                                                                                                           |                                  |
| 3ª fase - análise e tratamento das informações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Análise de conteúdo documental;<br>Legislação referente, RCNEI, PPP das escolas e Análise das entrevistas | Todos os recursos coletados      |
| Conclusões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                           | Detalhamento do estudo realizado |

Fonte: elaboração própria

Tal como se pode observar na Tabela acima apresentada, a pesquisa foi planejada para ser realizada em três fases distintas:

- 1ª Fase: Pesquisa bibliográfica e documental com análise de documentos legais, Diretrizes Curriculares e projetos pedagógicos das escolas selecionadas;
- 2ª Fase: Pesquisa de campo - a aplicação de entrevistas semiestruturadas para gestores e coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas (Etapa I); aplicação das entrevistas através da técnica de Focus Group para professores e estudantes (Etapa II);
- 3ª Fase: Etapa destinada a análise de conteúdo e tratamento das informações.

Para a operacionalização desta pesquisa, e porque de um estudo de caso se trata, a coleta de dados abarcou técnicas e instrumentos para suporte da informação qualitativa, “pois dados qualitativos são, de alguma forma “dados”, ou seja, possuem referência como tamanho, frequência, escala, extensão” (Demo, 2009, p. 09). A partir da definição da amostra, e contactos iniciais com as entidades responsáveis, era tempo de caminhar em direção à recolha de informação e coletar dados, tendo por base os seguintes eixos de investigação:

**Tabela 5 – Eixos de investigação**

| <b>EIXO 1</b>      | <b>POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA</b>                                                                                |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão norteadora | Quais e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas?                 |
| Objetivo           | Averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à Sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil |
| <b>EIXO 2</b>      | <b>DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>                                                                       |
| Questão norteadora | De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à                                                        |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | sociodiversidade dos povos indígenas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Objetivo           | Identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>EIXO 3</b>      | <b>PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Questão norteadora | Quais medidas de atenção à sociodiversidade estão delineadas no projeto pedagógico da Escola Indígena?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Objetivo           | Comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>EIXO 4</b>      | <b>PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SABERES TRADICIONAIS ORAIS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Questão norteadora | Como o projeto pedagógico da Escola Indígena inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Objetivo           | Averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico e Curricular das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>EIXO 5</b>      | <b>GESTÃO CURRICULAR DA ESCOLA INDÍGENA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Questão norteadora | Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas que estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena?<br>Que práticas relacionadas com a sociodiversidade são valorizadas pelos diversos intervenientes (professores, gestores, alunos)<br>Como percebem os gestores a atenção à diversidade?<br>Como percebem os alunos a atenção à diversidade?<br>Como percebem os professores o RCNEI as suas práticas de atenção à diversidade. |
| Objetivo           | Averiguar as percepções dos intervenientes (Gestores/coordenadores) sobre as práticas de gestão curricular dos docentes, relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Fonte: elaboração própria

Pretendendo ouvir os intervenientes no processo educativo sobre as questões elencadas anteriormente, numa rota qualitativa (Demo, 2009, p. 33), recorreu-se às seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo com técnica de entrevista e grupo focal.

A **pesquisa bibliográfica** reconhecendo a “dialética do conflito” (Demo, 2009, p. 19) inerente ao campo da pesquisa social, foi realizada através de um diálogo com diferentes autores, nesse recorte de estudo e tema investigado. Tomou-se como referência os eixos elaborados que relacionam a questão norteadora da pesquisa com os objetivos da investigação e, nesse sentido, escolheram-se textos e autores diversos de maneira que se pudesse possibilitar uma visão dialética

não-linear dos debates e também a politicidade (Demo, 2009, p. 19) deste campo de estudo. O autor clarifica que

A politicidade refere-se a realidades que abrigam em si potencialidade negociáveis, que fazem delas fenômenos capazes de história própria (...) politicidade alude a dois níveis de negociação: manejo do conhecimento e capacidade de fazer, dos limites, desafios (Demo, 2009, p. 20).

Segundo Yin (2005), nos estudos de caso, o estudo da teoria constitui-se como parte da fase inicial do projeto, pois define e fundamenta se o projeto decorrente do estudo de caso é desenvolver ou testar a teoria. Desta forma, o objetivo é estruturar um esboço do estudo, com base em pressupostos teóricos abordados pela bibliografia já existente, que poderão suportar o caminho do estudo.

A **pesquisa documental** centrou-se basicamente na leitura dos documentos e normativos das políticas educacionais relacionadas com a Educação Escolar Indígena, tais como: a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Resoluções, Diretrizes e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e outros documentos referentes ao estudo realizado. Procurou-se dar destaque aos marcos legais da EEL, na ótica da garantia do direito à educação, bem como a um currículo que ressalte as diferenças étnicas na escola e que promova a integração da sociodiversidade indígena, tendo a Escola Indígena integradora como um campo de produção de conhecimentos e constituição de saberes, Portanto,

Podemos defini-la como uma operação, ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (Chaumier, citado por Bardin, 2011, p. 45).

A **pesquisa de campo**, ou pesquisa empírica, aconteceu durante o período letivo de 2016/2017 e foi organizada em duas fases distintas em cada escola: inicialmente foram entrevistados individualmente gestores e coordenadores pedagógicos do centro educacional e, posteriormente, foram desenvolvidos os grupos focais com professores do centro educacional. Nesse intervalo de tempo foram realizadas visitas de sensibilização à Escola Indígena pesquisada.

A coleta de dados exigiu a deslocação da investigadora à comunidade indígena, tendo em consideração as limitações inerentes a esta deslocação, bem como às disponibilidades do contexto escolar. Aí, *in situ*, foi possível a imersão na aldeia/comunidade, foram realizadas as entrevistas com os gestores da escola e, só posteriormente, foram realizados os grupos focais com os professores e com os estudantes, abrangendo então todos os intervenientes da Escola Indígena.

Optou-se pela técnica de **entrevista semiestruturada** quer para os gestores quer para os coordenadores pedagógicos por considerar-se uma técnica dialética, *face to face* e flexível, já que “ao partir de uma conversa informal pode ser alimentada por perguntas abertas ou de sentido genérico, proporcionando maior liberdade para o entrevistado” (Fonseca, 2007, p. 37). Nesta perspectiva, concordamos com Minayo (2011) quando afirma:

As entrevistas como fonte de informações podem nos fornecer dados secundários primários (...) esses últimos são objetos principais da pesquisa qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (...) constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (p. 65).

O guião das entrevistas semiestruturadas foi construído e organizado segundo os cinco eixos, em cada eixo contendo uma questão central norteadora, o objetivo do eixo, o eixo temático seguido de várias sub questões pré-elaboradas de acordo com a Tabela 05. Organizaram-se questões abertas a serem formuladas pelo investigador ao longo da entrevista, podendo ainda serem acrescentadas outras questões mais específicas, em momentos que a investigadora considere a necessidade de explorar algumas informações mais detalhadamente, pois “sabemos que não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de sua prática, segundo a visão deste narrador” (Minayo, 2011, p. 49).

Na mesma linha de pensamento, a técnica de entrevista em grupos focais foi desenvolvida com os professores e estudantes e tinham como propósito gerar um ambiente dialógico, interativo, com compartilhamento simultâneo de ideias, informações, opiniões, permitindo uma variedade de inferências sobre o mesmo tema, considerando-se também

[...] que os grupos focais têm ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões dispares, a partir de argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária (Minayo, 2011, p. 69).

No trabalho de campo, além da recolha de dados, buscou-se fazer uma imersão no contexto bioecológico da Escola Indígena a fim de “captar-se uma visão mais flexível da realidade” (Demo, 2009, p. 33) e assim ampliar a compreensão dos modos de fazer a Escola Indígena, suas múltiplas características, especificidades e complexidade. Estabelecer estas interações “com os ‘atores’ que conformam a realidade”, permitiu a construção do “conhecimento científico” (Minayo, 2011, p. 61), a

partir de um olhar crítico, mas também “culturalmente plantado” (Demo, 2009, p. 38). Mais ainda, permitiu compreender as vozes, os discursos reinterpretativos (*ibidem*, p. 42) e, mesmo que se obtenha apenas narrativas com “consensos possíveis e provisórios em torno da informação” (*ibidem*, p. 33), o resultado que se busca é a construção de novos conhecimentos a Educação Escolar Indígena.

Em jeito de síntese, apresentam-se os pilares orientadores da pesquisa empírica, estabelecendo-se as relações e correspondências entre as questões norteadoras, os objetivos, os eixos e os intervenientes e roteiro das questões a investigar (Tabelas 06 a 15).

A seguir (Tabela 6), apresenta-se a síntese e relação estabelecida entre o Eixo 1, correspondente às Políticas Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, os objetivos e as questões norteadoras inquiridas aos intervenientes.

**Tabela 6 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 1)**

| EIXOS                                                      | OBJETIVOS                                                                                                                             | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                  | INTERVENIENTES                                                                                        |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | Averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil | Quais e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas? | Gestores, coordenadores pedagógicos, professores do centro educativo e professores da Escola Indígena |

Fonte: elaboração própria

Ou seja, no âmbito de este Eixo 1, pretende-se averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil e, pretende-se ainda detalhar o estudo na intenção de responder quais são e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas, para tal, estabelecemos, *à priori*, as questões apresentadas a seguir.

**Tabela 7 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 1)**

| OBJETIVOS                                                                                                                             | ROTEIRO DAS QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil | O Direito à educação dos povos indígenas está assegurado?<br>Como? De que maneira?<br>O financiamento educacional está adequado?<br>O apoio técnico às escolas corresponde às necessidades?<br>As escolas indígenas estão sendo implantadas?<br>Os estudantes indígenas estão tendo acesso à escola? |

Fonte: elaboração própria

A Tabela 8, a seguir apresentada, refere-se ao Eixo 2. Com o estudo desse eixo busca-se demonstrar a circularidade do objeto de estudo a fim de se retratar efetivamente quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena vigentes no Brasil que sustentam o projeto educativo e as práticas curriculares na Escola Indígena.

**Tabela 8 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 2)**

| EIXOS                                                       | OBJETIVOS                                                                                                                                                         | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                 | INTERVENIENTES                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | Identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. | De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas? | Gestores, coordenadores pedagógicos, professores do centro educativo e professores da Escola Indígena |

Fonte: elaboração própria

O objetivo estabelecido para esse eixo visa identificar quais elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas estão presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena. Diante de tal marco curricular busca-se responder a seguinte questão norteadora: De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas? Para tanto efetivou-se as seguintes questões a se investigar.

**Tabela 9 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 2)**

| OBJETIVOS                                                                                                                                                         | ROTEIRO DAS QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena. | Quais são as Diretrizes Curriculares?<br>As diretrizes pedagógicas e curriculares correspondem às necessidades formativas dos estudantes indígenas?<br>Quais concepções de Escola Indígena integram as Diretrizes Curriculares?<br>Quais concepções de currículo integram as Diretrizes Curriculares?<br>Quais concepções de cultura escolar integram as Diretrizes Curriculares?<br>Que concepção de aluno indígena integram as Diretrizes Curriculares?<br>As Diretrizes Curriculares integram a sociodiversidade dos povos indígenas? |

Fonte: elaboração própria

Os marcos legais, constitucionais e curriculares a explorados nos eixos anteriormente mencionados (Eixos 01 e 02) são de fundamental importância para se compreender e efetuar a pesquisa relacionada as dimensões epistemológicas do Projeto Pedagógico e Curricular da Escola Indígena objeto de estudo do Eixo 3, a seguir, que tem o seguinte objetivo: Comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas.

**Tabela 10 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 3)**

| EIXOS                                                           | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                              | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                   | INTERVENIENTES                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. PROJETO PEDAGÓGICO E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | Comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas | Quais medidas de atenção à sociodiversidade estão delineadas no projeto pedagógico da Escola Indígena? | Gestores, coordenadores pedagógicos, professores do centro educativo e professores da Escola Indígena |

Fonte: elaboração própria

O estudo do Eixo 3 visa sobretudo possibilitar a compreensão das medidas de atenção à sociodiversidade delineadas no RCNEI e no Projeto Pedagógico e Curricular da Escola Indígena, portanto o estudo estrutura-se a partir das seguintes questões e roteiro:

**Tabela 11 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 3)**

| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                              | ROTEIRO DAS QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas | As escolas indígenas têm projeto pedagógico e curricular específico?<br>De que forma o projeto pedagógico e curricular preconiza essas especificidades?<br>Quais princípios educativos integram o projeto pedagógico das escolas indígenas?<br>O Projeto pedagógico e curricular integra a sociodiversidade dos povos indígenas? |

Fonte: elaboração própria

No Eixo 4 o estudo volta-se para a compreensão da inter-relação existente entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais dos povos indígenas; um caminho de investigação que pretende entrecruzar conhecimentos e averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação intrínseca entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas.

**Tabela 12 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 4)**

| EIXOS                                                                                               | OBJETIVOS                                                                                                                                                   | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                                                       | INTERVENIENTES                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:<br>a) Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais | Averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas | Como o projeto pedagógico da Escola Indígena inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares? | Gestores, coordenadores pedagógicos, professores do centro educativo e professores da Escola Indígena |

Fonte: elaboração própria

A Educação Escolar Indígena tem autonomia e pertinência legal para a construção e desenvolvimento do seu Projeto Pedagógico Curricular. Com o estudo do Eixo 4 o que se propõe mais enfaticamente é desvelar que estratégias a Escola Indígena desenvolve para promover a integração curricular e assim responder a seguinte questão: como o Projeto Pedagógico da Escola Indígena Inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares?

**Tabela 13 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 4)**

| OBJETIVOS                                                                                                                                                   | ROTEIRO DAS QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas | <p>O Projeto pedagógico e curricular da Escola Indígena integra os conhecimentos científicos?</p> <p>O Projeto pedagógico e curricular da Escola Indígena integra os saberes tradicionais?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados no currículo da Escola Indígena?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados nas práticas pedagógicas/ curriculares da Escola Indígena?</p> |

Fonte: elaboração própria

O Eixo 5 trata mais especificamente do estudo voltados a compreensão das práticas curriculares dos intervenientes da Escola Indígena; gestores, coordenadores, professores. Nesse sentido o objetivo desse eixo é, a partir de um olhar sobre a gestão curricular e as práticas curriculares efetivadas no sentido da promoção da sociodiversidade, averiguar as percepções dos intervenientes (da Escola Indígena) sobre as práticas de gestão curricular das docentes relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas.

**Tabela 14 – Questões norteadoras por Eixo (Eixo 5)**

| EIXOS                      | OBJETIVOS                                                                                                                                                         | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                    | INTERVENIENTES                                                                                                |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. GESTÃO CURRICULAR       | Averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes, relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas | Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas que estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena? | Gestores, coordenadores pedagógicos, professores do centro educativo, professores da Escola Indígena e alunos |
| 5.1. PRÁTICAS CURRICULARES |                                                                                                                                                                   | Que práticas relacionadas com a sociodiversidade são valorizadas pelos diversos intervenientes (professores, gestores e alunos)?                        |                                                                                                               |

|                                                             |  |                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------|--|
| 5.2. PRÁTICAS DE SOCIODIVERSIDADE DOS GESTORES              |  | Como percebem os gestores a atenção à diversidade?                              |  |
| 5.3. PRÁTICAS DA SOCIODIVERSIDADE DOS PROFESSORES           |  | Como percebem os alunos o direito e atenção a diversidade?                      |  |
| 5.4. DIRETRIZES CURRICULARES E PRÁTICAS DA SOCIODIVERSIDADE |  | Como percebem os professores o RCNEI as suas práticas de atenção à diversidade? |  |

Fonte: elaboração própria

São muitas as questões voltadas para a busca da compreensão das práticas curriculares dos intervenientes da Escola Indígena: Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas que estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena? Que práticas relacionadas com a sociodiversidade são valorizadas pelos diversos intervenientes (professores, gestores e alunos)? Como percebem os gestores a atenção à diversidade? Como percebem os alunos o direito e atenção a diversidade? Como percebem os professores o RCNEI as suas práticas de atenção à diversidade?

Assim a intenção é compreender quais são as práticas curriculares dos intervenientes da Escola Indígena, quais caminhos são trilhados, quais aspectos e dimensões da integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais são utilizados, como se efetiva esse processo de integração curricular no sentido da promoção das experiências culturais, promoção da diversidade, identidade, autonomia, saberes e conhecimentos indígenas. A intenção do estudo desse eixo, nesse sentido, pretende averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes, relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas.

**Tabela 15 - Roteiro das questões a investigar em função dos objetivos (Eixo 5)**

| OBJETIVOS                                                                                                                                                         | ROTEIRO DAS QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes, relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas | Eixo 5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                   | 1. Como a gestão da escola forma e orienta a docência para o desenvolvimento de práticas curriculares que relacionem/integrem a sociodiversidade?<br>a) Formação docente inicial<br>b) Formação docente continuada<br>c) Gestão curricular participativa<br>d) Organização do ensino-aprendizagem<br>e) Planejamento didático<br>f) Gestão de tempos e espaços de aprendizagem nas aldeias/escolas indígenas |
|                                                                                                                                                                   | Eixo 5.1<br>Quais práticas de gestão curricular são mais comumente planejadas e desenvolvidas pelos professores indígenas na perspectiva de relacionar/integrar a                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |                                                                                                                                                                         |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | sociodiversidade?<br>Quais são as práticas relacionadas com a sociodiversidade mais valorizadas pelos intervenientes<br>a) Professores,<br>b) Gestores<br>c) Alunos     |
|  | Eixo 5.2                                                                                                                                                                |
|  | 1. Quais são as práticas de gestão curricular planeadas e desenvolvidas pelos gestores de escolas indígenas que relacionem/integrem a sociodiversidade?                 |
|  | Eixo 5.3                                                                                                                                                                |
|  | Quais são as práticas de gestão curricular planeadas e desenvolvidas pelos professores indígenas que relacionem/integrem a sociodiversidade na perceção dos estudantes? |
|  | Eixo 5.4                                                                                                                                                                |
|  | Quais são as práticas de gestão curricular planeadas e desenvolvidas pelos professores indígenas que relacionem/integrem as diretrizes do RCNEI com a sociodiversidade? |

Fonte: elaboração própria

## 5.6 Modelo de análise

A importância do estudo que a pesquisadora se propôs realizar, transita entre os aspectos legais e as práticas curriculares na Educação Escolar Indígena, considerando-se os aspectos tangíveis e intangíveis, no sentido da ética, responsabilidade e respeito aos limites da própria pesquisa. Levando-se em conta que na pesquisa qualitativa não se objetiva quantificar, mas deduzir, estimar e descrever, as opiniões e representações sociais sobre o que se pretende investigar (Minayo, 2011, p. 79), o que implica o pesquisador reconhecer esses limites, buscou-se na análise de dados sobretudo indicativos de um trabalho desenvolvido na Escola Indígena, na construção de sentidos curriculares, que contribuam com o desenvolvimento da escola integradora das diferenças, ampliando-se de um espaço de mera aquisição de conhecimentos, para um espaço de socialização de experiências, saberes e participação social.

Para a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifrado. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006, p. 98).

O autor acrescenta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2006, p. 98).

Para análise e interpretação dos dados foi aplicada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) podendo ser compreendida com as seguintes funções e finalidades:

- a) Técnica que se apoia na codificação da informação em categorias para dar sentido ao material estudado;
- b) Representa um momento analítico no processamento da informação (...) são parte da qualidade da informação produzida pela pesquisa;
- c) Uma forma de centrar a interpretação naqueles aspectos do texto suscetíveis de ser codificados em termos de análise;
- d) Constitui um procedimento analítico, orientado para dar sentido ao estudado por meio de unidades parciais que fragmentam o objeto, as quais se integram posteriormente em um processo de interpretação condicionado pelo tipo de “unidades objetivas” definidas pela análise;
- e) Pode ser orientada para a produção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam em um processo construtivo interpretativo. Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas e restritivas (pp. 143-146).

Para Bardin (1977, p. 117) a categorização consiste na

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A categorização, segundo (Rey, 2011) é um dos processos mais criativos e delicados da pesquisa, pois permite delimitar as questões e processos que aparecem no núcleo da pesquisa. O autor afirma

O desenvolvimento de categorias é um momento essencial no tipo de pesquisa qualitativa que defendemos, pois, se afirmamos que a pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento, este não pode avançar sem os momentos de integração e generalização que representam as categorias (Rey, 2011, p. 119).

Nesta investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) A organização criteriosa destes dados é um processo fundamental para a posterior categorização do conteúdo visto que assegura a análise e interpretação

dos resultados de maneira mais sistêmica, funcional e segura. As informações, nesse estudo, foram condensadas de modo sistematizado objetivando a análise de conteúdo, entendida como

[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo (Bardin, 1977, p. 38).

Assim, “os procedimentos de análise dizem respeito as formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição” (Minayo, 2011, p. 49). Importante destacar que:

[...] na descrição as opiniões dos entrevistados são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição - buscam-se os sentidos da falas e ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (Minayo, 2011, p. 80).

A técnica de análise de conteúdo nesta pesquisa foi alinhada aos objetivos da investigação a fim de “ir além dos conteúdos manifestos” (Minayo, 2011, p. 84), ou seja, dentre outros aspectos, “valorizar, compreender, interpretar os dados, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (*ibidem*, p. 27). Todo este processo permite estabelecer um diálogo inteligente e crítico com a realidade (Demo, 2009) e realizar um processo hermenêutico de leitura contextualizada, visto que todo texto só adquire sentido no seu contexto.

Para análise qualitativa dos dados foi utilizado o *software* NVIVO<sup>24</sup>, e desenvolveu-se as seguintes fases de tratamento das informações e análise de conteúdos (Figura 6):

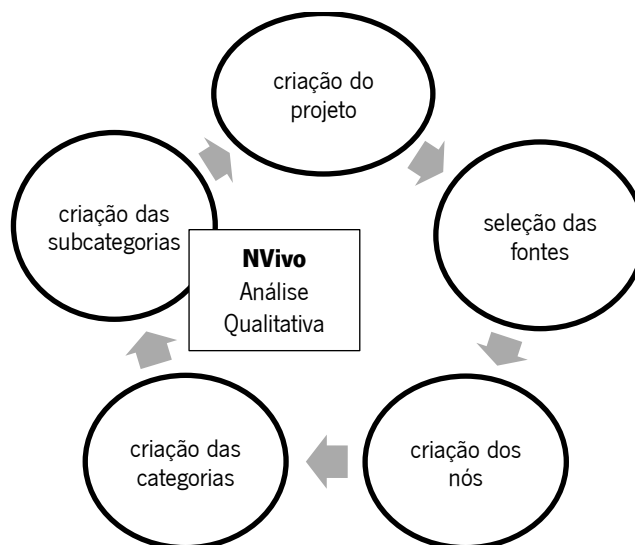
- a) criação do projeto, seleção das fontes (entrevistas transcritas) e criação dos nós com base nos 05 eixos da pesquisa;
- b) categorização das informações com a criação das categorias e subcategorias de análise;
- c) importação e análise das entrevistas, extração de resultados com a seleção dos fragmentos de textos que se alinhavam as questões investigadas na pesquisa para análise de conteúdo que nesse trabalho denominamos como análise do contexto e análise de sentido.

---

24. Nvivo é um software para análise qualitativa de dados como textos, entrevistas, transcrições, gravações em áudio/video, revisões de literatura etc. suporta arquivos de texto, áudio, vídeo, imagem, PDF e tabelas possui ferramentas para realizar a transcrição e a análise de entrevistas, discursos e grupos focais. Consultado em [https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=EAlaIqObChMlwe\\_O6NXh3glVFwmRCh1TRgiAEAAAYASAAEgJH8fD\\_BwE](https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=EAlaIqObChMlwe_O6NXh3glVFwmRCh1TRgiAEAAAYASAAEgJH8fD_BwE)

- d) Seleção de frequência de palavras em nuvens disponibilizadas pelo aplicativo de suporte bem como análise das palavras com mais sentido no contexto estudado;

**Figura 5 – Fases do desenvolvimento da análise de dados**



Fonte: elaboração própria

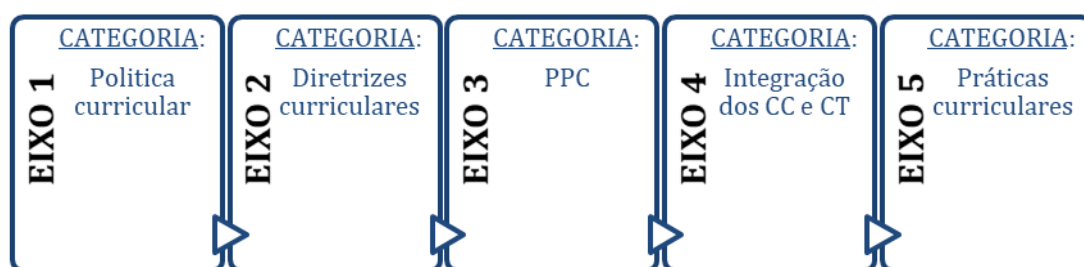
Com base na organização dos dados, com o suporte do NVIVO, e nos resultados da análise qualitativa realizada, foi dada sequência à interpretação dos dados de acordo com as seguintes etapas:

- e) Codificação dos intervenientes participantes da pesquisa com as seguintes especificações:
- GTC1 - Gestor do Centro Educativo
  - GTS1 - Gestor da Escola Indígena
  - GTS1 - Gestor pedagógico da Escola Indígena
  - COOR1 - Coordenador pedagógico do Centro Educativo
  - COOR2 - Coordenador pedagógico do Centro Educativo
  - PM – Professor ministrante
  - PP – Professor presencial
  - EST - Estudantes
- f) Nos eixos, categorias e subcategorias estudadas foram criadas as unidades de contextos e unidades de sentido,
- g) Foi realizada a análise das unidades de contexto com a interpretação (análise aprofundada de sentidos) referentes aos tópicos investigados na pesquisa;
- h) Agrupamento de 3 categorias e subcategorias para tratamento das informações, análise dos dados empíricos e a partir das percepções da pesquisadora e com o aporte teórico de autores de referência.

Nesse detalhamento das etapas de análise qualitativa dos conteúdos, a partir da análise do contexto da pesquisa realizada, buscou-se respeitar que “os procedimentos de análise dizem respeito às formas de organização de dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas, ou de descrição” (Minayo, 2011, p. 49). Assim reconhecemos os limites do suporte de análise de dados qualitativos NVIVO, visto que essa tecnologia não abarca globalmente os conhecimentos subjetivos pesquisados, nem demonstra numa visão profunda, os dados qualitativos objetivados na investigação; propicia, de fato um auxílio na organização e seleção dos conteúdos, mas ainda mantém como requisito fundamental da análise dos dados a percepção sensível e amíúde do pesquisador sobre todo o contexto estudado. Ao analisar os conteúdos e produzir os dados, somou-se aos recursos do NVIVO, durante todo o processo, às leituras e observações do contexto pesquisado que se foram constituídas nas experiências vivenciadas pela pesquisadora, pois percebeu-se que esses elementos complementares foram relevantes na análise e interpretação qualitativa de dados.

Apresenta-se a seguir os cinco eixos que estruturam a investigação e suas categorias de análise; na exposição dos dados da pesquisa cada eixo está composto de uma categoria composta de três subcategorias, seus códigos, suas unidades de contexto, unidades de sentidos e posteriormente as unidades de análise com inferências realizadas pela pesquisadora com apoio teórico de diversos autores.

**Figura 6 – Sistematização do estudo: eixos, categorias e subcategorias**



Fonte: elaboração própria

Apresenta-se a seguir os elementos estruturantes da base de análise de dados da pesquisa desenvolvidos pela pesquisadora tendo como parâmetro as experiências empíricas formadas a partir dos estudos realizados:

#### 1. Eixos:

Os eixos são os tópicos de discussões primários da pesquisa que foram extraídos do tema central da investigação. A organização do estudo por eixos objetivam assegurar a centralidade do estudo nos aspetos dos conteúdos, e dos conhecimentos, que se planejou estudar; são especificados

nos eixos os pressupostos delineados nos objetivos e nas questões de investigação evitando-se assim que se privilegie ou se deixe ausente, ou seja fora do contexto, conhecimentos que se desejava explorar, aprofundar, conhecer sobre o objeto investigado.

## 2. Categorias:

Entendemos por categorias o conjunto secundário de elementos de suporte a análise de dados que foram selecionados a partir dos eixos da investigação e que ocupam lugar significativo na organização e seleção dos conteúdos visto que “os aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias (Ludke, 2017, p. 50); Os critérios de seleção e sistematização das categorias foram formulados, e aplicados de acordo com contexto investigado objetivando estabelecer o foco da investigação. Assim “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (Ludke, 2017, p. 26). Esse autor destaca ainda

Uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados;

As categorias devem ser mutuamente inclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras;

O sistema de classificação faz sentido aos propósitos do estudo e esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias. (Ludke, 2017, p. 51)

Nesse estudo cada categoria forma uma unidade de análise pois integra três subcategorias que no todo objetivam dar centralidade e clareza aos recortes epistemológicos realizados.

## 3. Subcategorias:

As categorias apresentam, nesse estudo, subcategorias de análise de conteúdos que são subtópicos de análise em cada categoria; as subcategorias integram as unidades de contexto da investigação, que são os discursos, as falas, dos intervenientes da Escola Indígena, e as unidades de sentido que são os recortes, ou fragmentos desses discursos, dessas falas, no sentido de oferecer maior clareza ao conteúdo analisado.

## 4. Unidades de contexto:

As unidades de contexto servem de referência para a análise de conteúdo e são mais amplas do que as unidades de sentido. Estabelecem os limites contextuais das diferentes falas dos intervenientes da Escola Indígena e, geralmente, contém diversas unidades de registro porém

“sabemos que não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão desse narrador” (Minayo, 2011, p. 49). Destaca-se na unidade de contexto as falas dos intervenientes da Escola Indígena, gestores, coordenadores, professores e estudantes através de suas respectivas codificações.

#### 5. Unidades de sentido:

Nas unidades de sentido destacam-se, a partir das falas dos intervenientes da Escola Indígena, e segundo a interpretação da autora, os recortes mais descritivos dessas falas e que evidenciam maior pertinência com o estudo realizado na categoria, ou seja as expressões do pensamento simbólico, cultural, subjetivo, representativo do contexto analisado que demonstram maior relação com as questões norteadoras formuladas no estudo, bem como, a possível concretização dos objetivos formulados na pesquisa, a partir dos elementos, dimensões, sentidos atribuídos pelos sujeitos que possibilitem conhecer “suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (Minayo, 2011, p. 48).

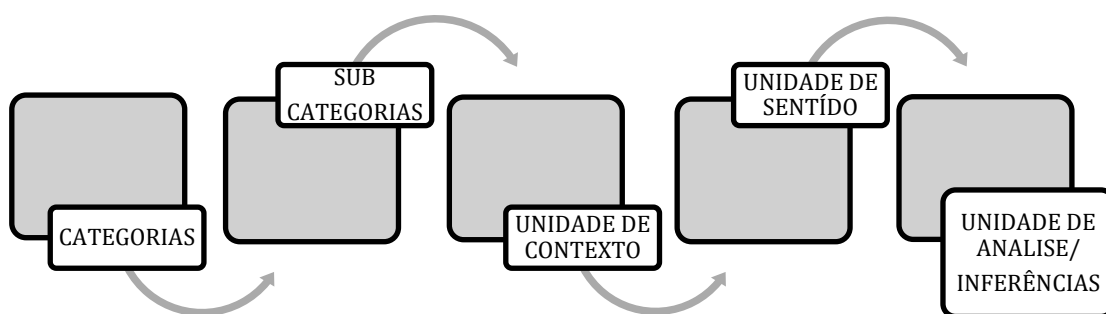
#### 6. A unidade de análise/Inferências:

A unidade de análise é estrutura formada pelo agrupamento do eixo, categoria, as três subcategorias, codificação dos intervenientes, unidade de contexto e unidade de sentidos relativos ao eixo estudado; Nas Tabelas, apresentadas nos resultados do estudo pode ser observado o detalhamento da unidade de análise; ao final de cada unidade de análise são realizadas as inferências com base nas leituras e interpretações, (e por vezes também sensações, impressões e intuições) da pesquisadora acerca do contexto pesquisado, busca-se de modo coerente conceber um texto com as percepções dos sentidos mais intersubjetivos de análise do conteúdo realizado, tendo como apoio autores diversos.

Ou seja, a unidade de análise pressupõe a sistematização de um bloco de conteúdos e conhecimentos novos selecionados para análise em conjunto, buscando-se na diversidade de informações, falas, enfoques, interações, fios entrelaçados e correlações observadas visto que são tópicos relativos ao mesmo objetivo e questão investigada. Um processo que abrange as seguintes estratégias:

[...] aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que se obteve. (...) voltar a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobri novos ângulos, e aprofundar a sua visão. Pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações, e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente procurar ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (Ludke, 2017, p. 51).

**Figura 7 – Sistematização do processo de análise de conteúdo dos dados recolhidos**



Fonte: elaboração própria

Para esta análise dos dados tomou-se como base a criatividade que destacava Patton (citado por Ludke, 2017, p. 49), ou seja, tomou-se a análise como “um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: Gestão curricular da Escola Indígena**

#### **6.1 Apresentação dos resultados do estudo**

Antes de iniciar o capítulo de apresentação e discussão dos resultados entendemos relevante apresentar o caminho trilhado, bem como os constrangimentos surgidos, ao longo do processo de investigação, pois permitira melhor compreensão dos dados apresentados neste capítulo.

##### **6.1.1 Primeira fase: a construção de pilares estruturantes**

Foram realizadas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa e análise documental, de extrema relevância nesta pesquisa, possibilitou consultar e conhecer todos os aspectos legais da Educação Escolar Indígena que incidem sobre políticas educativas, organização, administração, gestão pedagógica e curricular dos estabelecimentos do ensino básico. O caminho estava traçado e iniciamos o seu estudo e o mapeamento de todos os aspectos legais que se referiam ao currículo e a diversidade na Educação Escolar Indígena, respeitando a cronologia das publicações. Esta análise documental permitiu enquadrar o novo olhar construído nas categorias pesquisadas, favorecendo o estabelecimento de relações e de construções de eixos teóricos e epistemológicos relevantes dentro do trabalho de campo.

A revisão bibliográfica, apoiada na epistemologia qualitativa e os pressupostos de uma abordagem descritiva e interpretativa, orientaram a produção dos conhecimentos e constituíram a base para a interpretação dos resultados. Centramos a atenção da pesquisa nos aspectos teóricos que pudessem subsidiar de forma ampla a compreensão da temática em estudo. Nesse período da pesquisa, etapa da revisão bibliográfica realizou-se o esboço inicial da tese, seu primeiro e segundo capítulos, realizou-se a transcrição das entrevistas e também a participação em vários eventos.

Essa etapa do trabalho e estudo bibliográfico foi fundamentalmente importante para se adentrar no campo do conhecimento indígena e buscar evidenciar as correntes epistemológicas que o cercam, ficando claro que há uma corrente legalista que luta pela escola nos moldes convencionais, que não assimila as diferenças étnicas como vantagem e preocupa-se em garantir escolarização dos povos tradicionais nos moldes da escola convencional, como garantia de um tratamento igualitário, quer do ponto de vista legal, quer do ponto de vista da cultura. Sem a pretensão de realizar qualquer

julgamento, percebe-se que esse movimento da Escola Indígena assimétrica nas relações de poder, circunda uma prática histórica do sistema educacional que ainda pensa a escola para os povos indígenas como uma imposição cultural colonialista.

Pode-se observar, entretanto uma corrente mais ligada a questão do respeito as diferenças, que pensa a Escola Indígena como instrumento de alteridade e garantia do direito à escolarização, que respeita e promove a identidade indígena, abrangendo as características, peculiaridades, princípios éticos e pedagógicos da aldeia/comunidade que representa. Essa corrente surgiu com o movimento dos professores indígenas e serviu de base para a garantia do direito a uma escola própria, com currículo intercultural, bilingue/multilingue com currículo e organização didático-pedagógica diferenciada das escolas convencionais.

Assim, a pesquisa concentrou-se em apenas uma escola, cujo critério de escolha foi a possibilidade de se romper a barreira quase intransponível imposta para o pesquisador. Existe um consenso que somente os indígenas devem estudar, pesquisar, divulgar e dar voz às questões preponderantes do seu contexto e relativamente importantes para o seu povo. Ademais, quando se referia que a pesquisa objetivava estudar as práticas curriculares dos professores indígenas e das escolas indígenas no sentido da promoção da diversidade escolar, percebia-se que o problema se expandia visto que a defesa da Escola Indígena assimilacionista demonstrava desconforto quando a aceitação de turmas multiétnicas, ou seja, o acolhimento e a integração de estudantes de outras realidades e culturas oriundos de outras aldeias/comunidades.

### **6.1.2 Segunda fase: os primeiros passos do percurso de pesquisa**

A pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2015. O primeiro passo, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, foi entrar em contato com as escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, através de seus gestores. Pretendia-se estabelecer os primeiros diálogos a fim de se sondar as eventuais dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, mas também solicitar apoio e participação dos intervenientes da escola no trabalho de pesquisa a ser realizada.

O trabalho de visita e a sensibilização realizado nas escolas evidenciou o primeiro problema a ser enfrentado para a realização da pesquisa: a Escola Indígena municipal, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa recebeu com estranhamento, e talvez com desconfiança, a pesquisadora. Cumpre-se esclarecer que existe uma corrente de estudos e pesquisas no campo da Educação Escolar Indígena (EEI) que recomenda que as escolas, aldeias/comunidades indígenas procurem resguardar

informações, saberes, práticas culturais e demais conhecimentos ancestrais para serem pesquisados e informados por professores, agentes, lideranças, pesquisadores e instituições indígenas, ou seja, somente os indígenas devem dar voz as suas problemáticas.

Os chamados indigenistas, pesquisadores, apoiantes, “brancos” precisam estar envolvidos com a causa indígena para garantia da autorização e legitimidade do trabalho de pesquisa. Para se adentrar às escolas e aldeias/comunidades indígenas precisa-se da autorização dos gestores escolares e das lideranças indígenas da aldeia/comunidade. A pesquisadora, em questão, como estudiosa da EEI, percebeu esse resguardo, e talvez resistência, da comunidade escolar em se engajar na referida pesquisa.

Face a estas restrições ou resistências, a pesquisadora reuniu com o gestor da escola municipal, que é indígena e morador da comunidade, sobre a pretensão da pesquisa e seus objetivos. No entanto, não obtivemos autorização de gravação dessa reunião e, a título de confidencialidade, pudemos dialogar sobretudo acerca das dificuldades vivenciadas pelas escolas indígenas para a gestão curricular e para a elaboração de seu projeto pedagógico específico. Tomando como referência as necessidades e dificuldades, e considerando de igual forma o problema inicialmente encontrado, mantivemos, assim mesmo, a intenção de realizar a pesquisa na referida escola.

Esta escola localizava-se na mesma aldeia/comunidade da outra Escola Indígena selecionada para a pesquisa, facilitando a exequibilidade da pesquisa empírica que nos propúnhamos levar a cabo.

Esta segunda Escola Indígena selecionada para a pesquisa, a receptividade à pesquisadora foi excelente. Houve predisposição imediata da gestora, que não é indígena, mas que mora na aldeia/comunidade, durante a semana, ocupando as dependências destinadas ao alojamento para os gestores. De igual forma, percebeu-se a imediata adesão dos professores que não se auto declararam indígenas e que moram na aldeia/comunidade durante a semana, ocupando também alojamentos destinados aos professores. Os professores se dispuseram a participar das entrevistas, muito embora as entrevistas não se tivessem iniciado nesse momento. Constatou-se, todavia, o segundo problema. Nesta Escola Indígena a ser investigada, em tese, os professores e os gestores, atuantes na escola, não são indígenas como recomenda a legislação.

Conversamos longamente com a equipe escolar, sobre questões e implicações diversas na pesquisa, e no final comunicou-se que o andamento do pedido de autorização oficial aos sistemas municipal e estadual de ensino para poder dar-se início ao trabalho de investigação na escola. Após essa etapa de sensibilização nas escolas, foi dada entrada dos pedidos de autorização para desenvolvimento da pesquisa nos órgãos responsáveis pelas escolas, no município de Manaus, ou seja,

na Secretaria Municipal e Secretaria Estadual de Educação, respetivamente, visto que as escolas selecionadas pertencem a esses dois sistemas de ensino. Num outro momento, realizamos uma reunião com o gestor de um centro educativo localizado em Manaus, que também faz parte da investigação, ou seja, constitui a terceira escola na ordem estabelecida para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, por problemas que serão posteriormente relatados pela pesquisadora, foi a primeira instituição onde as entrevistas foram realizadas. Após a autorização da pesquisa pelos sistemas de ensino, foi encaminhada a autorização para as divisões de ensino e posteriormente gestão das escolas. Esse processo compreendeu um semestre escolar, ou seja, o primeiro semestre de 2016.

Paralelamente ao aguardo da autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas indígenas, foi iniciado o processo de construção e validação pela orientadora dos instrumentos de investigação, ou seja, dos guíões *de* e *para* recolha de dados: o guião das entrevistas dos gestores, dos coordenadores, dos professores e dos estudantes, bem com o quadro geral das entrevistas a serem realizadas.

A construção dos guíões das entrevistas seguiu a mesma lógica para todos os entrevistados. Foram organizados cinco grandes eixos que contêm entre três e cinco questões norteadoras e algumas questões complementares, que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, poderiam ser feitas aos entrevistados no momento da coleta de informações, objetivando clarificar as respostas e assim direcionar a compreensão no sentido do objetivo que estava sendo trabalhado.

No segundo semestre de 2016, após a validação pela orientadora dos instrumentos de recolha de dados, foi iniciada a 2ª fase, destinada à realização das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais; as entrevistas e grupo focal foram desenvolvidos em dois contextos escolares, em duas etapas distintas, assim distribuídas:

a) Contexto 01 - CTCC responsável pelo conteúdo curricular:

- Entrevistas com 01 gestor escolar e 02 coordenadores pedagógicos
- *Focus group* ou grupo focal (cinco sessões) formado com os professores ministrantes do conteúdo curricular, atuantes no centro educacional; nessa atividade o número de participantes não foi o mesmo em cada sessão, mas tomamos como base o número inicial e final de 08 participantes.

b) Contexto 02 – escola recetora do conteúdo

- Entrevistas com um gestor administrativo e um gestor pedagógico
- *Focus group* ou grupo focal (uma sessão) oito estudantes das turmas de 6º ao 9º ano, sendo dois alunos de cada sala de aula, da Escola Indígena pesquisada.

- *Focus group* ou grupo focal (uma sessão) com cinco professores presenciais, atuantes na Escola Indígena pesquisada.

Na Etapa I foi realizada a primeira parte da pesquisa de campo com aplicação de entrevistas aos gestores e coordenadores pedagógicos do centro de transmissão. A perspectiva dessa técnica foi a possibilidade de ampliar os limites do instrumento, inserindo-se questões à medida que os entrevistados expressavam segurança em compartilhar os conhecimentos e produção de ideias vinculados ao tema pesquisado. Nessa fase da pesquisa a intencionalidade foi “permitir ao instrumento deixar de ser fonte de produção de dados válidos para converter-se em fonte de informação sobre o estudado” (Rey, 2011, p. 79). As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente foram transcritas e organizadas em tabelas no Word, para a seguir aplicar-se a técnica de análise de conteúdo, com o suporte do *software* NVIVO e, por fim, realizar a codificação, categorização e análise qualitativa do estudo.

Na Etapa II foram formados os grupos (*focus group*) para a elaboração das entrevistas e escuta dos professores e estudantes separadamente. Os grupos focais foram formados com informantes-chave indicados pelas escolas em cada contexto, com o propósito de se obterem dados diversos acerca da prática curricular dos professores na perspectiva da sociodiversidade. Nesta técnica de recolha de dados objetivou-se a escuta atenta dos participantes, intervenientes da Escola Indígena, em suas singularidades, a fim de se analisar qualitativamente os resultados, tendo como referência os sujeitos no universo pesquisado.

Para o grupo focal, foram convidados a participar os professores ministrantes do conteúdo, atuantes no centro educativo, dos componentes curriculares do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (n=1) Língua Inglesa (n=1), Língua Espanhola (n=1), Matemática (n=1), História (n=2), Geografia (n=1), Ciências (n=1), Artes (n=1), Educação Física (n=1), Ensino Religioso (n=1). O número de participantes sofreu uma variação nas sessões do grupo focal, ou seja, não houve a participação dos dez professores, somente oito (sem a participação do professor de Língua inglesa e Língua Espanhola) e, mesmo assim, esse número de participantes não se manteve em cada sessão por falta de adesão a reunião previamente marcada. Foi explicado aos professores a metodologia do estudo e ressaltou-se a importância de todos participarem - falar, contribuir, opinar, concordar ou discordar do que foi falado, assim como foram planejadas reuniões quinzenais, às terças-feiras pela manhã.

Todavia, com o decorrer das sessões, foi variando em números de professores, dada a ausência de uns e a participação de outros docentes que atuavam com o componente curricular

Filosofia e Sociologia. Nas reuniões seguintes a frequência dos professores não foi integral, sendo que alguns não mais retornaram ao grupo. Na segunda sessão participaram seis professores, na terceira sessão participaram quatro professores, na quarta sessão compareceram somente dois professores e na sessão final a adesão foi total. Este facto poderá estar associado à estratégia intencional de oferecimento de um lanche de despedida do grupo e também como forma de agradecimento pela colaboração com o trabalho de pesquisa realizado. Embora no total, tivessem sido realizadas cinco sessões, correspondendo uma sessão para cada eixo do estudo realizado, não podemos deixar de lembrar Yin (2005) que reconhece que poucos estudos de caso terminam como foram inicialmente planejados. Mas o autor alerta para que essas alterações ao projeto podem acontecer por incorporação de novas e importantes informações ou constatações recolhidas ao longo da pesquisa empírica, mas o projeto não deve sofrer alterações nas questões iniciais de investigação. Para este autor é necessário encontrar um justo equilíbrio para compreender quando as modificações necessárias justificam o abandono do projeto inicial e o desenho de um novo, com a formulação de novas questões iniciais.

Em suma, foi notória a dificuldade para realizar as reuniões do grupo focal com os professores das duas escolas e das diversas áreas do ensino (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática). No centro educativo alguns professores declinaram da participação e não deram sequência as reuniões do grupo visto que precisariam conciliar o tempo destinado ao planejamento e transmissão de aulas com as reuniões.

Na Escola Indígena foi possível realizar somente uma longa sessão do grupo focal com os professores, pois foi necessário suspender um dia de aula para que pudéssemos realizar a entrevista. Foi então necessário aproveitar essa única parada nas atividades escolares para participação dos professores na entrevista, pois apesar de estarem engajados no estudo não havia tempo livre para essa atividade. Os professores, na sua maioria, davam aulas nos turnos - vespertino e noturno - e pela manhã realizam serviços domésticos, preparavam o almoço e organizavam o plano de ensino, pelo que o tempo livre somente existia após o término das aulas do turno noturno. Porém, a aldeia/comunidade ficava sem luz elétrica, literalmente no escuro, não havendo nenhuma condição para mobilização deste grupo de intervenientes.

Nesse sentido a limitação para reunir os professores na Escola Indígena, a disponibilidade de tempo dos professores para participar de cinco reuniões do grupo focal seguidas, de contribuir com a pesquisa, é uma limitação a ser considerada. A dificuldade de acesso à escola não viabilizou a ida em períodos diferenciados ao longo do ano, para intercalar as reuniões do grupo. Assim evidencia-se que a

metodologia do grupo focal, mais longa para coleta de dados, gerou uma limitação para perceber as percepções e ouvir as vozes destes intervenientes.

No segundo semestre de 2016, apesar das dificuldades finalizamos a pesquisa nas escolas indígenas. Realizamos em parte, porque a escola municipal que atende somente ao primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, crianças de sete a onze anos não achou conveniente participar da pesquisa e assim não concedeu a autorização para realização do estudo proposto. Realizamos então o trabalho de investigação somente na Escola Indígena que oferece o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, objeto da presente investigação.

Tal como já fizemos referência, a pesquisadora fez uma imersão no contexto. Este contacto e proximidade com o contexto ecológico, os diálogos e interações na escola, permitirá um conhecimento prático e próximo dos micro e exossistemas (Bronfenbrenner, 1987). Todavia, diferentes problemas e limitações ao estudo se evidenciaram nessa fase da pesquisa, dos quais se destacam os problemas relacionados com o transporte, a logística, o clima e a dinâmica dos rios. Estas situações retardaram a realização das entrevistas na Escola Indígena. Nesse período de imersão na comunidade e na escola, a investigadora teve oportunidade de observar os desafios que os professores e os estudantes vivenciavam diariamente para ter acesso à escola e à aprendizagem.

Após esta breve descrição do processo inicial de coleta de dados, apresentaremos em seguida o Capítulo VI onde se descrevem, analisam e discutem os dados. Destacam-se, na perspectiva da pesquisadora, os resultados da pesquisa de campo, com ênfase em cinco eixos de investigação, suas categorias e subcategorias de análise tendo a sociodiversidade como tema transversal no estudo. Este tópico tem como objetivo demonstrar os resultados da pesquisa qualitativa realizada por meio das entrevistas semiestruturadas, aplicadas em dois contextos educativos, para gestores, coordenadores, professores e estudantes, tendo como objetivo central da investigação averiguar quais são as percepções dos intervenientes da Educação Escolar Indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar.

## **6.2 Apresentação dos resultados do Eixo 1 - Políticas curriculares para a Educação Indígena**

O Eixo 1 tem como objetivo averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil tendo-se estabelecido como unidade de análise *“Quais e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas?”*.

Para atender esse primeiro objetivo realizou-se um estudo acerca da legislação educacional brasileira concernente à Educação Escolar Indígena, com a finalidade de se destacar o direito à educação, assegurado aos povos indígenas através da CF de 1998; evidenciou-se a educação como direito humano com ênfase na garantia dada aos povos indígenas pela LDB 9394/96, de autonomia no desenvolvimento de um modelo próprio de escola, concebido e gestado por seus signatários, com um modo de organização curricular específico para cada etnia.

A categoria definida nesta unidade de análise foi “políticas curriculares” para a EEI, que tem como subcategorias: “apoio técnico-pedagógico”, “critérios para implantação das escolas indígenas” e “financiamento educacional”. As subcategorias são apresentadas em tabelas específicas com os respectivos resultados. Após a apresentação das tabelas com a sistematização do estudo, unidades de contexto e unidades de sentido analisadas, efetua-se um traçado das percepções da autora, sobre o contexto estudado, somado a outros dados das entrevistas, com contribuições das percepções observadas no trabalho de campo e os estudos teóricos realizados com base em educadores diversos, constituindo-se assim o campo das inferências.

### **6.2.1 Apoio Técnico-Pedagógico**

Na análise da categoria políticas curriculares para a EEI e a subcategoria “apoio técnico-pedagógico” considera-se coerente destacar que, o apoio técnico-pedagógico é uma condição essencial para que os povos indígenas possam aspirar a autonomia técnica e pedagógica para a efetivação do seu direito à educação, através de uma escola própria como sinaliza a legislação educacional estudada.

Tal como se pode observar nas vozes dos inquiridos (Tabela 16), os intervenientes da Escola Indígena apresentam percepções diferenciadas sobre o apoio técnico-pedagógico, referindo-se a diferentes formas e agentes de apoio, como “*assessores*” (COOR1), “*voluntários*” (GTS2), “*professores especialistas*” (COOR2). Por outro lado, alguns intervenientes coincidem na percepção de presença de apoio técnico-pedagógico afirmando “*eu penso... orientados para ministrar uma aula...*” (GTC1), ou ainda a presença de um processo de mediação, orientação, mas também e supervisão pedagógica, afirmando

*“[...] assessores que fazem a mediação (...) assessores fazem essa intervenção no sentido de dar sugestões, no sentido de orientá-los de fazer seu parecer pedagógico daquele planejamento que o professor elaborou” (COOR1).*

Estas narrativas sugerem que a o sistema educacional desenvolve uma política de orientação e de apoio técnico-pedagógico direcionado às escolas indígenas, mas os intervenientes dessas mesmas escolas indígenas - responsáveis diretamente pela elaboração e operacionalização do projeto político, pedagógico, orgânico e culturalmente diferenciado das formas e modelos curriculares tradicionais - mencionam que ainda persistem dificuldades para que atuem no contexto da diversidade educacional do Estado do Amazonas. Estas dificuldades centram-se especialmente no priorizar as culturas indígenas nas suas práticas curriculares, destacando que têm limitações e necessidades diversas na gestão desse modelo curricular específico, tal como se pode observar na Tabela abaixo apresentada (Tabela 16). A este respeito, lembramos Niskier (2007) que considera que as mudanças estruturais na educação, tão complexas pelos seus impasses e desafios, avanços e retrocessos, são apreendidas como um processo inacabado e exigem uma postura crítica por parte dos educadores.

**Tabela 16 – Apoio técnico-pedagógico – Eixo 1**

| UNIDADE DE CONTEXTO / CÓDIGO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | UNIDADE DE SENTIDO                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Nossos professores ministrantes, eu penso, eles são <b>orientados para ministrar</b> uma aula para atender essa grande diversidade que existe no Estado do Amazonas. (GTC1)</i>                                                                                                                                                                                                                           | Supervisão pedagógica e curricular   |
| <i>Nós fazemos o <b>acompanhamento de todo o processo pedagógico, didático-pedagógico, a organização de todo o trabalho pedagógico</b> dos professores que ministram aulas, nos estúdios, que são professores especialistas, bem como <b>acompanhamos também o andamento do trabalho nas salas de aula presenciais.</b> (COOR2)</i>                                                                          |                                      |
| <i>Geralmente dois assessores pedagógicos por série, então esses assessores que fazem a <b>mediação com os professores ministrantes</b> onde eles elaboram os seus planejamentos e os assessores fazem essa intervenção no sentido de <b>dar sugestões</b>, no sentido de <b>orientá-los</b> de fazer seu <b>parecer pedagógico</b> daquele planejamento que o professor elaborou. (COOR1)</i>               |                                      |
| <i>Eles têm uma referência boa da instituição, não é à toa que quase 300 alunos e isso para nós são muito importantes, por que pra nós por mais que o nosso professor <b>não tenha um apoio, como deveria ter</b> esse apoio da educação mais nós viramos nos 30 né, é aquilo o está aqui por amor, dedicação, ele não tem apoio de ninguém, então <b>isso vai dificultar muito ao professor...</b> (PP)</i> |                                      |
| <i>[...] está acontecendo o conteúdo no tecnológico aí aquilo que nós não aprende, (não aprendemos) às vezes, aí <b>nós tira a conclusão com o professor presencial</b> que está na sala. (EST)</i>                                                                                                                                                                                                          | Autonomia e Flexibilidade Curricular |
| <i>Nossos professores ministrantes, eu penso, eles são <b>orientados para ministrar uma aula para atender essa grande diversidade</b> que</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <i>existe no Estado do Amazonas. (GTC1)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                         |
| <i>As outras escolas municipais o ano letivo vai até em outubro, porque quando a seca já está demais mesmo, já não tem mais o que secar em outubro, e o ano letivo se encerra e a nossa <b>dificuldade</b>, nós temos uma dificuldade muito grande mesmo, porque <b>o ano letivo se encerra</b>, os <b>alunos já não conseguem mais sair</b> pela distância da localidade é um agravante nessa época. (GTS1)</i> |                         |
| <i>A gente poderia, por exemplo, pegar <b>uma aula, de Geografia, por exemplo, falando das etnias</b>, processos de miscigenação do Brasil, a gente insere ali e pronto fechou. <b>Não tem assim uma cobrança</b>, por exemplo, preciso falar em toda a unidade. (PM)</i>                                                                                                                                        |                         |
| <i>Nós recebemos bastantes voluntários de diferentes áreas, direito, medicina, engenharias, onde <b>a gente pode levar pra sala</b> de aula uma <b>conversa</b> com esses alunos sobre o <b>futuro</b>. (GTS2)</i>                                                                                                                                                                                               | Relação professor-aluno |

Fonte: elaboração própria

A este propósito alude-se à necessidade de **autonomia e flexibilidade curricular** face às especificidades da Escola Indígena através de um “*olhar diferenciado*” (GTS1). A EEI ainda precisa ser olhada de maneira diferenciada no contexto das políticas educacionais, pois requer um apoio pedagógico distinto das demais escolas. Assim, em nosso entender, a fala dos povos indígenas de diferentes etnias ressalta a necessidade de operacionalização do direito a uma escola própria e do direito a uma educação escolar específica, através de um **currículo intercultural** que envolva a diversidade, respeite as diferenças e promova o fortalecimento das distintas identidades indígenas. Os intervenientes da EEI ressaltam a

*“[...] nossa escola ela precisa ser olhada com um olhar diferenciado porque é a única escola que na época da seca fica trabalhando, o ano letivo até dezembro” (GTS1).*

Este “*olhar diferenciado*” parece estar relacionado com as **especificidades ecológicas e contextuais**, mas que influenciam diretamente o próprio processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham orientações e apoio técnico-pedagógico *para* e *no* desenvolvimento da sua prática docente. Denotam-se nestas palavras, percepções de um contexto desafiador para as políticas curriculares que ainda insistem num currículo único, “*feito à medida*”, na reprodução e homogeneidade cultural da sociedade, através de uma prática pedagógica monocultural.

Mais ainda, “[...] *está acontecendo o conteúdo no tecnológico aí aquilo que nós não aprende, às vezes, aí nós tira a conclusão com o professor presencial que está na sala*” (EST), ou seja, parece que mesmo o centro tecnológico não atende às especificidades do seu público-alvo, nem apresenta

propostas de **integração curricular** entre os **conhecimentos científicos escolares** prévios nem os **conhecimentos tradicionais e ecológicos**.

Simultaneamente, os estudantes inquiridos salientam o **papel do professor** presencial. Os estudantes da escola pesquisada são representantes de 13 comunidades indígenas com aspirações educacionais diversas, mas que têm na escola a possibilidade de obter conhecimentos de diversas culturas e desenhar projetos de futuro para si e para o seu contexto. Nesse sentido, precisam de atenção e orientação no processo de ensino e aprendizagem que possam garantir o aproveitamento escolar na sua totalidade, ou seja, para a aquisição de conhecimento científicos universais e aprendizagem da cultura étnica de sua comunidade, relacionada ao seu contexto e experiências. Evidencia-se, por isso, que é imprescindível que os estudantes indígenas sejam ouvidos para que a comunidade educativa conheça quais são suas aspirações e desejos de futuro, quais são suas necessidades de aprendizagem, para assim poderem orientar-se na definição do projeto educativo da escola e das práticas curriculares integradas ao seu contexto e à sociedade mais ampla.

Os estudantes relataram que, em relação aos **conteúdos programáticos**, não conseguem apreender e aprender nas aulas que acontecem por meio tecnológico, mas que procuram tirar as suas dúvidas com os professores que atuam na sala de aula mediando o processo de aprendizagem. Porém esses professores presenciais, que atuam no dia-a-dia na Escola Indígena são generalistas contrapondo com os “*professores que ministram aulas, nos estúdios, que são professores especialistas*” (COOR2). As aulas são transmitidas a distância por professores especialistas, mestres e doutoras da diversas áreas de conhecimento, que tem domínio dos conhecimentos científicos veiculados nas aulas que chegam a Escola Indígena, por outro lado o professor presencial conhece melhor a bagagem cultural dos estudantes bem como a possibilidade de exploração das experiências do contexto ecológico, assim a integração das atividades docentes, evidencia-se como uma prática curricular urgente e necessária a fim de promover a aprendizagem escolar satisfatória. Observa-se, nesse sentido que os estudantes necessitam de apoio psicopedagógico no sentido da **garantia do direito** ao ensino, à aprendizagem e à progressão escolar.

Quanto aos professores que atuam na EEI, a pesquisa evidenciou que necessitam de **orientações curriculares específicas** e **apoio pedagógico** para reconhecer e trabalhar no contexto da **diversidade**, a fim de que desenvolvam o planejamento de ensino, aulas e projetos curriculares que promovam a diversidade escolar. Ressaltam que necessitam de **orientações pedagógicas específicas** para o desenvolvimento das práticas curriculares na EEI, pois se ressentem “*que o nosso professor não tenha um apoio, como deveria ter*” (PP).

Embora recebam o conteúdo de ensino por meio tecnológico, os professores que atuam na escola pesquisada relatam que não participaram de nenhuma **formação específica** para atuar na Escola Indígena. Os professores inquiridos do CTCC afirmam que se realiza um trabalho de **assessoria pedagógica** para os professores que atuam na transmissão do conteúdo, mas esse mesmo acompanhamento pedagógico não acontece para os professores que atuam na Escola Indígena pesquisada. Menciona-se que “*os assessores fazem essa intervenção no sentido de dar sugestões, no sentido de orientá-los de fazer seu parecer pedagógico*” (COORD2), e mais “*acompanhamos também o andamento do trabalho nas salas de aula presenciais*” (COORD2), porém esse “acompanhamento” é a distância, por meio tecnológico.

Os professores que elaboram os conteúdos das aulas transmitidas por tecnologia para a Escola Indígena relataram que necessitam de orientação e acompanhamento no desenvolvimento do planejamento pedagógico e curricular, sobretudo na definição das temáticas a serem trabalhadas, temporalidade, objetivos, atividades e finalidades visto que o currículo não é específico para a EEI e os mesmos “*não sofrem nenhuma cobrança*” (PM) para integrar os conhecimentos ecológicos indígenas no planejamento de ensino e nas práticas curriculares. Foi relatado pelos professores que atuam na Escola Indígena pesquisada e no CTCC, que os mesmos não recebem nenhum apoio pedagógico para atuar na EEI, não possuem formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, para além de desconhecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

Ressalta-se que os professores que atuam na Escola Indígena não são professores indígenas como recomendam as **Diretrizes Curriculares** para essa modalidade de ensino, e conforme os relatos dos professores, nas entrevistas realizadas na escola, existem muitas dificuldades no **processo de mediação** e contextualização dos conhecimentos. Assim, evidenciou-se que a problemática relacionada a **formação dos professores** precisa ser observada junto com a necessidade de orientação e apoio específico para os professores indígenas, ou não indígenas, para atuar nas escolas indígenas no contexto da diversidade escolar.

Parece existir uma contradição nas ações políticas e pedagógicas propostas visto que as práticas curriculares, a organização do trabalho pedagógico e a formação dos professores atuantes nos contextos (Escola Indígena e CTCC), não estão efetivamente integradas. Porém, a atuação desses profissionais se mesclam pela **mediação tecnológica**, já que quer a aula presencial na escola quer a aula transmitida, e mediada localmente, caminham para o mesmo fim que é a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, esses múltiplos profissionais estão desafiados a desenvolver uma prática integrada, falando a uma só voz, com um fio condutor único: a educação e desenvolvimento dos alunos

como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. A própria LDB 9494/96, artigo 12, inciso I, determina que cabe aos professores indígenas participar na “elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino ao qual é vinculado”, contribuindo para um currículo e para um conjunto de práticas voltados para a valorização das especificidades dos seus alunos, bem como das diferentes culturas de cada comunidade.

Em suma, considera-se a atuação do professor presente na sala de aula, com formação específica para atendimento e inclusão da diversidade escolar, é de fundamental importância. Torna-se relevante a atuação de professores indígenas com orientação didático-pedagógica, apoio educacional especializado e formação específica para atuar nas escolas indígenas, bem como de pedagogos e gestores com formação, sensibilidade e compromisso ético-pedagógico para contribuir com orientação e apoio da equipe escolar na efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

### 6.2.2 Critérios para implantação das escolas indígenas

No tópico “critérios para implantação das escolas indígenas”, procurou-se recolher dados que ressaltassem a garantia do direito de todos os cidadãos à educação através de um processo de universalização do ensino público. Ora, “todos os cidadãos” envolve, indubitavelmente, os povos indígenas, garantindo-lhes o acesso à escola como cumprimento do pleito legal. Mais ainda, a LDB 9394/96, artigo 12, inciso I, determina que cabe à Escola Indígena “elaborar e executar a sua proposta pedagógica”, ou seja, organizar as normas de funcionamento e organização segundo os critérios estabelecidos legalmente. Os povos indígenas passaram assim a ter o direito à educação escolar, bem como a organização da escola própria, mas o Estado tem a obrigatoriedade de ofertá-la, respeitando-se a cultura, a língua e os costumes nos processos educacionais, pedagógicos e curriculares.

**Tabela 17 – Critérios para implantação das escolas indígenas – Eixo 1**

| UNIDADE DE CONTEXTO/CÓDIGO                                                                                                                                                                                                                                | UNIDADE DE SENTIDO                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <i>Principal objetivo dele quando foi criado, foi <b>atender realmente comunidades de difícil acesso e as áreas indígenas</b>, que geralmente são áreas localizadas em locais de difícil acesso mesmo né. (GTC1)</i>                                      | Diversidade contextual, territorial e cultural dos estudantes |
| <i>A nossa escola, os nossos <b>alunos eles são oriundos, pertencem a 13 comunidades</b>, das quais das 13 comunidades, temos indígenas na comunidade Nova Canaã, Nova Esperança, que é a Puranga Conquista, São Tomé, Terra Preta e 3 unidos; (GTS1)</i> |                                                               |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>[...] a implantação ela é... <b>parte de uma demanda local</b>, estão dentro da própria comunidade, muitas escolas indígenas, muitas etnias, elas têm solicitado a essa educação. (COOR1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                   |
| <p><i>Porque, voltando de novo à questão do fato de que <b>são muitas etnias</b>, seria também um trabalho muito grande eu querermos dar conta de todos esses, da especificidade de todas e de novo, não é uma coisa só, cada uma das etnias vai ter um processo de cosmogonia. (PM)</i></p>                                                                                                                                                                                         |                                                                                   |
| <p><i>Então o maior desafio hoje é vislumbrar <b>um direcionamento eficaz, prático para a educação ribeirinha</b>, pra educação indígena. (GTS2)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                   |
| <p><i>Tem uma rota que a lancha vai buscar no Rio Cueiros e a outra rota é aqui de cima do Rio Negro, Igarapé Açu etc. e tal e outra descendo aqui o Rio Negro que é Terra Preta e Santa Maria; <b>São 03 rotas que atendem essa demanda.</b> (PP)</i></p>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                   |
| <p><i><b>A comunidade que faz o levantamento da demanda e da necessidade</b> e entra em contato com uma gerência de estatística e essa gerência vai fazer com que o centro de mídias receba essa demanda e providencie o equipamento para a comunidade, aí vai fazer toda uma pesquisa se realmente nessa comunidade existe uma demanda significativa de estudantes, para que o equipamento e todo o arsenal, <b>toda a estrutura seja montada nesta comunidade.</b> (COOR2)</i></p> | <p>Mediação tecnológica<br/>Escola ecologicamente sustentável e regionalizada</p> |
| <p><i><b>A escola, como diria, é uma escola sustentável...</b> (EST)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                   |

Fonte: elaboração própria

Em relação aos critérios para implantação das escolas indígenas o que se ressalta nas falas dos intervenientes da EEI é que as comunidades indígenas procuram a escola e “*têm solicitado a essa educação*” (COOR1), assim como a **inclusão** educacional, já que “*parte de uma demanda local; estão dentro da própria comunidade, muitas escolas indígenas, muitas etnias, elas têm solicitado a essa educação*” (COOR1).

Para dar resposta a este interesse, e partindo da “*demanda local*,” a comunidade e o sistema educacional organizam-se para assegurar o **atendimento escolar** e garantir a estes estudantes de diversas comunidades indígenas, sobretudo às “*comunidades de difícil acesso e as áreas indígenas, que geralmente são áreas localizadas em locais de difícil acesso mesmo, né*” (GTC1). Estas comunidades fazem “*o levantamento da demanda e da necessidade e entra em contato com uma gerência de estatística*” (COOR2) situada na Secretaria de Educação, que ao “**aprovar a demanda**” emite uma ordem para que o CTCC “*providencie o equipamento*” e “*todo o arsenal, toda a estrutura seja montada nesta comunidade*” (COOR2).

Para tal, o sistema educacional assegurou um recurso satélite que “*leva a sala de aula*” às diversas comunidades indígenas, em pontos remotos do território amazônico, proporcionando o ensino

mediado por tecnologias. Esta modalidade de ensino abrange o recurso bidirecional de videoconferência com diálogo em tempo real entre professores e estudantes, a fim de promover o acesso de todos à escolarização, mas acima de tudo o acesso a um processo de ensino e de aprendizagem como garantia do direito à educação. Assim sendo, o atendimento escolar possibilitado pelo **modelo de educação à distância**, permite a inclusão educacional, ou seja o acesso a escola para milhares de jovens, o atendimento à diversidade sociocultural e consequente redução da desigualdade social (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2015, p. 3).

O Centro educativo, com ensino por mediação tecnológica, segundo foi informado, tem tecnologia para chegar aonde as escolas convencionais, por motivos diversos, não chegaram, ou seja, não foram implantadas. De facto, sendo alunos oriundos de treze diferentes comunidades (GTS1) significa que representam “*muitas etnias*” (PM) que requerem o **direito à escola e direito à educação escolar** (GTS2).

O desafio para a implantação das escolas é dar atenção à diversidade no trabalho curricular e ao desafio do atendimento escolar, mas é um “[...] *trabalho muito grande (...) querermos dar conta de todos (...) da especificidade de todas (...) cada uma das etnias vai ter um processo de cosmogonia*” (PM). Essa realidade educacional multifacetada, multicultural e multilingue representa bem o contexto geopolítico do Estado do Amazonas e desafia a implantação das escolas indígenas. É de salientar que os inquiridos não mencionam aqui a educação indígena, o que poderá ser uma contradição considerando a diversidade étnica dos estudantes, sobretudo indígenas.

### **6.2.3 Políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena: Financiamento educacional**

Neste tópico buscava-se recolher dados sobre o financiamento educacional (Tabela 18), o seu grau de adequação a essa modalidade de ensino através de um olhar para a estrutura da escola, seus recursos materiais, suporte, tecnologia e transporte de acesso, para além da recolha do grau de satisfação dos usuários desses serviços.

**Tabela 18 – Financiamento Educacional – Eixo 1**

| UNIDADE DE CONTEXTO/CÓDICO                                                                                                                                                                                                                    | UNIDADE DE SENTIDO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <i>Até onde eu sei não existe nada específico. Até onde eu sei, <b>não existe verba específica para esse atendimento</b> específico. (GTC1)</i>                                                                                               | Investimento       |
| <i>Os professores das comunidades indígenas vêm tanto pressionar para conseguir alguma coisa né? Porque <b>não está chegando esse recurso lá</b>, porque eles estão sem o financiamento adequado, como eles vêm também pra formação né...</i> |                    |



beira do rio até a chegada aos seus destinos finais, quase sempre ao anoitecer. Relatam essa dificuldade usando alguma ironia e bom humor:

*“No caso eu que venho do igarapé aça a lancha é patrocinada pela SEDUC e aí [o SEDUC] paga o condutor para conduzir os alunos para a escola. A gente trabalha além de estudar. Trabalho pra ajudar em casa (e com) isso, outros recursos para conseguir algum dinheiro. A gente mesmo que compra o nosso material, fardamento escolar, tudinho é comprado... Só a aula que é de graça” (EST).*

Mais ainda, os estudantes indígenas, e não indígenas, da escola, que estudam no turno vespertino, de 6º ao 9º ano, relataram que a escola ainda necessita de inúmeros **recursos materiais**, pois *“não existe verba específica para esse atendimento específico”* (GTC1). Assim, a biblioteca escolar foi recém-organizada, mas ainda não tem um acervo diversificado e de qualidade, não oferece computadores nem acesso à internet para os estudantes. Por sua vez, os professores mencionam que *“falta mais investimento...”* (PP) e outras demandas conforme se observa nos dados da Tabela 18.

Observou-se que a escola está adaptada tecnologicamente para efetivar a recepção do ensino por **mediação tecnológica**. As aulas são transmitidas ao vivo, diariamente, para as escolas, indígenas e não indígenas, vinculadas ao CTCC. Cada sala de aula dispõe de uma antena de satélite, TV de 42 polegadas, computador, câmara de vídeo, microfone e teclado. Para além disso, a escola possui quadros brancos, carteiras escolares e ventiladores nas salas, mas os estudantes sugerem que a escola amplie os recursos aplicados ao processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da estrutura da escola como um todo (quadra esportiva, biblioteca, laboratórios, ventiladores).

Os coordenadores reconhecem que não se desenvolve, na Escola Indígena, um **currículo** adaptado à realidade, que corresponda às realidades de vida e crescimento dos estudantes, pois não existem **recursos financeiros** para esse *atendimento específico*, assumindo que *“não é uma educação especificamente para a Escola Indígena”* (COOR2). Os estudantes, por sua vez, evidenciaram as dificuldades para a aprendizagem, especialmente originadas pelas inúmeras situações/aspectos das realidades pessoais e familiares, sociais e económicas, como por exemplo: realizar tarefas escolares durante a viagem para a escola; trabalhar para colaborar com as necessidades materiais das famílias; realizar as compras dos seus materiais escolares, dada a falta de recursos pedagógicos nas escolas. Para esses estudantes, lembramos:

A educação é decisiva para romper a lógica vigente pela qual os mais pobres estariam destinados a exclusão e, por isso, deveriam ter acesso apenas a conhecimentos igualmente

pobres, fornecidos por processos instrução simplistas e simplificados, a partir de uma orientação política segundo a qual investimentos mais substantivos do ponto de vista da concepção ou do financiamento, por parte do estado, significariam desperdícios dos recursos públicos (Gentili & McCowan, 2003, p. 31).

Estas vozes dos estudantes evidenciam a necessidade da aplicação de mais recursos financeiros na EEI no sentido de se promover a equidade escolar, a garantia do acesso à escola, ao ensino e à aprendizagem; garantir a acessibilidade aos materiais escolares, à alimentação e ao transporte escolar dentro dos padrões mínimos de qualidade previstos para as demais escolas do sistema estadual de ensino.

Em suma, de acordo com os dados deste estudo, a Escola Indígena pesquisada, na composição de sua dupla realidade (CTCC / escola situada numa comunidade indígena, que receciona o conteúdo das aulas por meio tecnológico) menciona que realiza frequentes atividades em relação ao apoio técnico-pedagógico, estabelece critérios para implantação das escolas e salienta a necessidade de maiores investimentos no financiamento educacional, embora relate também diversas necessidades e desafios, bem como dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

### **6.3 Apresentação dos resultados do Eixo 2 - Diretrizes curriculares para a Educação Escolar Indígena**

O objetivo II desta investigação, referente ao Eixo 2, prevê que se possa identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena com a intenção de se responder a seguinte questão de investigação: *De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas?*

Para atender esse objetivo pesquisou-se a mais atual legislação educacional brasileira relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, investigou-se as concepções de currículo evidenciadas nos documentos legais, bem como destacou-se os princípios curriculares para a EEI nos marcos curriculares citados no Referencial Curricular Nacional para a essa modalidade de ensino. Por fim, analisou-se o RCNEI que é o documento norteador para o processo de elaboração dos projetos pedagógicos e curriculares específicos das escolas indígenas do país.

Nesse estudo ressaltam-se os princípios curriculares da EEI que são: *etnicidade*, *interculturalidade* e *bilinguismo*. Estes princípios se constituem na base epistemológica do projeto da escola própria que os povos indígenas têm direito e que requerem ao Estado Federado. Visam o desenvolvimento de práticas curriculares que ressaltem e respeitem as diferenças étnicas, a partir de

um currículo intercultural e de um projeto pedagógico de origem comunitária, destinado ao atendimento das necessidades formativas dos estudantes e das comunidades indígenas, que promova a sociodiversidade e que, numa perspectiva relativista, mas também universalista, assegure uma formação para além da escolarização.

Os princípios curriculares a serem cumpridos na EEI por meio de um projeto pedagógico e curricular específico, elaborado pela comunidade educativa em cada contexto, necessitam ser representativos das especificidades e características das ecologias e culturas indígenas, com ênfase na promoção e valorização das identidades culturais dos estudantes das diversas etnias. O RCNEI (2005) recomenda que, no atendimento à sociodiversidade indígena, as normas, regulamentações, exigências e requisitos das Secretarias de Educação sejam revistos a partir dos Princípios da EEI. Afirma:

Assim, são prioridades decorrentes da especificidade dessas escolas a formação dos professores índios e a consequente construção de currículos diferenciados, a definição de calendários escolares contextualizados a realidade sociocultural de cada sociedade indígena, a produção de material didático pedagógico, a adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas práticas pedagógicas indígenas (Brasil, 2005, p. 40).

Visando dar clareza à compreensão da sociodiversidade indígena descritos nos marcos legais brasileiros elaborou-se um estudo teórico com base nas Diretrizes Curriculares, nas propostas pedagógicas e resoluções educacionais brasileiras. Assim, procurou-se interpretar a aplicabilidade da legislação educacional nos PPC e nas ações curriculares desenvolvidas pela escola pesquisada, a fim de identificar práticas de atenção à sociodiversidade na escola.

As escolas são espaços sociais e também contextos de práticas e produções de relações interculturais, pelo que se constituem como territórios das diferenças. O Brasil é um país multicultural, multilíngue e multifacetado, marcado pelo pluralismo de ideias, concepções e reconhecido como berço da diversidade. Paralelamente, o Estado do Amazonas é, em si mesmo, cenário de uma variedade étnica e multicultural que constituem contextos que perpassam a sociodiversidade. A Escola Indígena, como campo da diversidade cultural, tem dentre outras tarefas a missão de integrar as diferenças etnoculturais nas práticas curriculares.

Embora ainda persistam modelos tradicionais de prescrição curricular e modos organizativos de escola, o desenvolvimento de um currículo intercultural possibilitará as bases para que os povos indígenas rompam com as relações colonialistas mantida com o Estado e diversos organismos sociais, desde os primeiros contatos do chamado período civilizatório (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 90).

O currículo intercultural possibilita transcender a concepção arraigada de povos indígenas como indivíduos ignorantes sujeitos a extinção. Embora expostos a apropriação cultural dos seus modos próprios de produção, tecnologias, organizações sociais, políticas, culturas e conhecimentos tradicionais, podem por meio do currículo intercultural estabelecer pontes para acesso a diversos conhecimentos que valorizem e promovam a diversidade, porém,

[...] o que vem acontecendo, nos últimos anos, e desde muito tempo, é que vêm os europeus, os norte americanos, e agora também os japoneses, por exemplo, para a Amazônia, procuram as populações indígenas, propõem trocas daquilo que os indígenas sabem por aquilo que eles trazem...migalhas para tapear os índios, que eles veem como ignorantes, embora queiram se apropriar de suas riquezas (Moreira & Garcia, 2012, p. 10).

A seguir demonstra-se o estudo relacionado a categoria Diretrizes Curriculares para a EEI e suas subcategorias, “necessidades formativas dos estudantes”, “atenção a sociodiversidade” e “princípios educativos da Escola Indígena”. O estudo encontra-se sistematizado em 03 Tabelas onde se expõem dados de cada subcategoria com destaque às falas dos intervenientes das escolas indígenas pesquisadas. Evidencia-se nas unidades de contexto as falas dos gestores, coordenadores, professores e estudantes através de suas respectivas codificações. Nas unidades de sentido destacam-se os conteúdos analisados, interpretados e colaborados num viés de mensuração dos sentidos, segundo a percepção da autora e com a contribuição teórica de referência.

### 6.3.1 Necessidades formativas dos estudantes

A unidade de análise Diretrizes Curriculares para a EEI e a subcategoria “necessidades formativas dos estudantes” foi desenvolvida com a interpretação do contexto das falas dos intervenientes da EEI apoiando-se nos suportes teóricos e na legislação nacional para a EEI; ressalta-se **garantia do acesso escolar**, o **currículo intercultural** alinhada ao contexto ecológico, a promoção da **integração dos conhecimentos e saberes** indígenas, o respeito para a **organização de tempos**, espaços e experiências escolares específicas, a **promoção da sociodiversidade** como elementos essenciais para atender as necessidades formativas dos estudantes indígenas.

Destaca-se, nesse sentido do atendimento às necessidades formativas dos estudantes, que o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) prevê no artigo 2º a “II - universalização do atendimento escolar, e a III - superação das desigualdades educacionais até a vigência do plano, (2014 – 2024)”. Faz referência clara à responsabilidade do Estado com garantia do acesso escolar a padrões

mínimos e equitativos de qualidade do ensino a ser assegurado a todos indistintamente. Atualmente, no Brasil, os desafios são, além da garantia do acesso de todos a educação, a melhoria de qualidade do atendimento escolar, dos programas de formação de professores, melhoria dos indicadores do rendimento e resultados do processo de ensino e aprendizagem e dos resultados gerais das avaliações da educação básica.

O PNE prevê ainda no art.º 2º, inciso X “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade ambiental”. Percebe-se assim a coresponsabilidade da EEI com a promoção da vida, a valorização da biodiversidade e a conservação dos recursos naturais, visto que os seus signatários têm uma forte ligação com a terra, com os recursos agroflorestais, além do domínio das dinâmicas próprias do meio bioecológico em que vivem. Outros aspectos do estudo relacionados com as necessidades formativas dos estudantes estão detalhados na Tabela a seguir (Tabela 19).

**Tabela 19 – Necessidades formativas dos estudantes – Eixo 2**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | UNIDADE DE SENTIDO         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <p><b>Atender o maior número possível de alunos, principalmente em comunidades de difícil acesso, seja esse aluno indígena ou não indígena.</b> (GTC1)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Garantia do acesso escolar |
| <p><i>Os brancos evoluíram, os negros evoluíram então <b>os indígenas tinham que evoluir, então com esse conhecimento tecnológico, com esse conhecimento avançado</b> que nós podemos dar pra eles, eles têm que absorver isso, tem que ter.</i> (GTS2)</p>                                                                                                                                                                                                                                     |                            |
| <p><i>Ano passado <b>a gente terminou o ano letivo com 162 alunos e aí a gente já tem 225 alunos e a tendência é aumentar mais</b> porque a procura de novos, novas vagas, para um novo contexto de alunos,</i> (GTS1)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                      |                            |
| <p><i>Eles estão vendo as outras escolas tendo <b>ensino médio nas suas comunidades sem precisar sair do seu local de moradia.</b> Então eles estão vendo isso, eles querem isso para sua comunidade indígena também.</i> (COOR1)</p>                                                                                                                                                                                                                                                           |                            |
| <p><b>Não há diferença então é o mesmo currículo que atende</b> apesar de que a gente sabe que <b>a Escola Indígena ela deveria ter um atendimento diferenciado</b> por ser uma escola diferenciada. (COOR2)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                | Currículo intercultural    |
| <p><i>Eu quero comentar com relação às diretrizes que você coloca aí, quais são as Diretrizes Curriculares, se elas está documentado que a gente tem que abordar o tema indígena, eu não sei dizer, mais, não sei dizer qual o nome do documento mais <b>a gente tem que abordar o tema em cada disciplina, então a gente sempre [em] dentro dos nossos conteúdos, em geografia a gente tenta abordar o máximo, a gente tem turmas indígenas espalhadas por vários municípios.</b></i> (PM)</p> |                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <p>Muitas das vezes devido à distância, <b>o problema social e econômico das comunidades, isso afeta muito o aprendizado neles</b>, muitas das vezes, até às aulas presenciais é difícil pra eles. (PP)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                         |
| <p><b>Quando não dá tempo a gente vem fazendo as tarefas na lancha.</b><br/> As vezes na verdade quando a gente sai de casa nós não almoça direito...é nas carreiras... Chega do meio do mato, toma banho, correr dá 2 colheradas e vai pra beira (do rio) que a lancha já vem, senão perde o transporte e não chega na escola, é uma dificuldade...<br/> Eu gosto muito de futebol se pudesse vir tipo uma quadra pra fazer aqui na escola, uma quadra esportiva, pra jogar futebol. (EST)</p> | <p>Organização do tempo e do espaço</p> |
| <p>Fonte: elaboração própria</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                         |

Destacou-se no presente estudo, que os estudantes indígenas da escola pesquisada requerem frequentemente o direito à educação, visto que se observa sempre “*a procura de novos (estudantes)*” (GTS1) e esse cenário tem-se configurado como uma nova realidade educacional com novos desafios para a escola pública.

Os intervenientes ressaltam que o sistema educacional do Amazonas, para dar resposta às necessidades formativas dos estudantes indígenas, oferece como opção - talvez a única possibilidade real de **acesso à escola** - o ensino à distância (EAD), mediado por professores presentes na sala de aula. Nessa metodologia ocorre a transmissão de conteúdos via satélite, por professores especialistas das diversas áreas de conhecimento curricular, de um estúdio central localizado na capital do Estado, Manaus.

Os professores - indígenas e não indígenas - que atuam na escola organizam o processo de recepção dos conteúdos através de um *kit* tecnológico instalado nas salas de aula, bem como: fazem a mediação local do processo de aprendizagem; orientam as atividades; aplicam as avaliações e realizam o acompanhamento e registo do rendimento escolar. Os mesmos professores ressaltam que esta metodologia foi adotada para “*atender o maior número possível de alunos*” (GTS1), ou seja, com o auxílio da tecnologia é possível concretizar uma elevada cobertura educacional, com baixo custo por aluno como ocorre na EAD tradicional. Além disso, essa iniciativa conta com tutores à distância e, presencialmente, com professores na sala de aula; e como mencionam os intervenientes, constitui-se numa metodologia tecno-pedagógica premiada internacionalmente por ser uma solução educacional que volta-se para o atendimento dos estudantes indígenas ou não indígenas de diversas escolas rurais, ribeirinhas, do campo, indígenas e quilombolas localizadas em pontos remotos do Estado do Amazonas em comunidades isoladas, de difícil acesso, onde foram detetados estudantes historicamente excluídos das políticas educacionais.

A escola pesquisada é uma escola rural localizada numa comunidade indígena que fica situada nas margens de um rio, distante 74 km de Manaus, com acesso somente por meio fluvial. Mesmo não oficialmente indígena atende estudantes indígenas da comunidade onde está situada e de outras comunidades adjacentes, garantindo a todos o que procuram a escola o acesso à escolarização e, como mencionam os intervenientes, a escola teve uma expansão no número de alunos, pois “*a gente terminou o ano letivo com 162 alunos*” (GTS1).

Nesse sentido, se reconhece que os desafios para suplantar as barreiras geográficas da região amazônica são imensuráveis no sentido de se assegurar as necessidades formativas dos estudantes que vivem em comunidades rurais localizadas nos 62 municípios do Estado do Amazonas - que possui uma área total de 1.517.000 km<sup>2</sup> - onde o acesso aos municípios e comunidades rurais se dá, na maioria das vezes, por meio fluvial. Tal como informam os intervenientes, nas comunidades rurais atendidas pelo programa de EAD não existem escolas convencionais, ou seja, não foram implantadas escolas nos formatos tradicionais, quer seja por serem comunidades de baixa densidade populacional, quer seja pela escassez de recursos financeiros para as infraestruturas e funcionamento das escolas, quer seja pela falta de professores especialistas nas diversas áreas de ensino, quer seja pela falta de investimentos públicos na educação como um todo, culminando com a exclusão escolar.

Pressupõe-se, então, que o EAD, apoiado em recursos tecnológicos por satélite, foi uma estratégia encontrada pelo Sistema Estadual de Educação do Amazonas para o cumprimento da meta do atual PNE de assegurar a universalização do ensino básico com a garantia da inclusão escolar para todos indistintamente. Assim, o EAD possibilitou ampliar anualmente o atendimento escolar e segundo os intervenientes da Escola Indígena informam “*a gente já tem 225 alunos*” (GTS1) e a “*tendência é aumentar*” (GTS1), pois muitos estudantes têm procurado a escola.

Paralelamente, salientam que embora os estudantes procurem a escola existem dificuldades de diversas ordens, sobretudo falta de apoio escolar e de transporte adequado. Percebe-se que a demanda “de fora da escola” exige continuamente o seu direito à educação escolar, mencionando que querem estudar, aprender, mas sem sair da sua comunidade para estudarem em um grande centro urbano - onde existem escolas de médio e grande porte -, pois teriam que romper com as suas culturas e com os modos de vida e sustentabilidade próprios de seus contextos ecológicos. Existe, assim, uma procura contínua por “*novas vagas, para um novo contexto de alunos*” (GTS1).

A Escola Indígena pesquisada atende 13 comunidades adjacentes, mas isso exige ainda o deslocamento dos estudantes para a comunidade central, onde a escola se localiza e que possui o *kit* tecnológico de recepção do satélite. Ou seja, para o acesso à escola, os estudantes necessitam, ainda,

fazer longas viagens de barco pelas hidrovias do Amazonas. Porém, a expectativa dos estudantes indígenas é que possam estudar sem precisar se deslocar da sua própria comunidade, o que não ocorre visto que não existem escolas em todas as comunidades rurais e indígenas, inclusive no modelo de EAD. No Amazonas existem cerca de 5000 mil comunidades com demandas de estudantes de várias etnias, para os quais a escola convencional ainda não se organizou para atender e o EAD, por satélite, ainda não absorveu a demanda, visto serem diversas comunidades e muitas consideradas “*comunidades de difícil acesso*” (GTS1).

De acordo com o relato dos intervenientes da EEI, quando ocorre o atendimento à demanda escolar de uma comunidade e se instala um *kit* tecnológico, ou seja, quando se implanta uma escola/sala de aula em áreas rurais, indígenas, reservas de desenvolvimento sustentáveis, áreas ribeirinhas etc., os estudantes das várias comunidades próximas procuram essa escola para estudar, mesmo não sendo especificamente organizada, planejada para atender as especificidades socioculturais e ecológicas das diversas etnias, como ocorre com os povos indígenas. Essa medida de garantia do atendimento à demanda escolar, mesmo que requeira uma crítica em virtude do seu caráter homogeneizante do **modelo curricular**, as estratégias utilizadas são, do ponto de vista da inclusão, uma excelente iniciativa. Neste sentido, como indica o estudo teórico realizado, a **organização curricular** não cumpre as normas constitucionais nem as Diretrizes Curriculares e os princípios da EEI, no sentido de formar uma cultura e identidade indígena, ou seja, não promove o desenvolvimento da Escola Indígena com características e especificidades próprias.

Nesse atendimento escolar, no projeto educativo e nas práticas curriculares impera um modelo curricular normativo contraditório ao paradigma e às diretrizes educativas para a EEI, pelo que podemos considerar que não existe um atendimento escolar direcionada especificamente para as necessidades formativas dos estudantes indígenas. O que os intervenientes salientam é que procuram assegurar o acesso à educação escolar para todos os estudantes “*seja esse aluno indígena ou não indígena*” (GTC1). Por isso, a Escola Indígena específica, multiétnica, multicultural, bilingue, comunitária e democrática ainda não se configurou e, de facto, vem representando um desafio para o sistema educacional no cumprimento da meta do atual PNE (Lei 13.005) referente à universalização do ensino preservando, porém, o respeito à sociodiversidade.

A vantagem, segundo os gestores escolares, é que a maioria dos estudantes podem cursar o ensino fundamental e o “*ensino médio nas suas comunidades sem precisar sair do seu local de moradia*” (COOR1). E, como muitos moradores de diversas comunidades estão vendo a ampliação desse atendimento escolar na zona rural do Estado do Amazonas, os intervenientes da pesquisa afirmam que

*“Então eles estão vendo isso, eles querem isso para sua comunidade indígena também”* (COOR1). Ou seja, os estudantes querem exercer sua cidadania através do acesso à escola e ao processo de escolarização formal. Assim se configura uma reflexão permanente para os professores indígenas desvelarem qual é o papel da escola na sociedade multicultural, que escola e para quais alunos, e como reconhecer e acolher a diversidade sociocultural indígena na escola. Para Carvalho e Jacinto-Sousa (2017)

Na atualidade, muitas tarefas e funções são atribuídas às escolas, e aos professores, para além da sua função de “ser professor”; identificar e mediar conflitos, interpretar e solucionar necessidades formativas em torno dos temas sociais contemporâneos apresentados pelos estudantes, são alguns dos múltiplos desafios com os quais a escola precisa lidar, manejar no cotidiano escolar, em favorecimento da construção dos conhecimentos e de aprendizagens coletivas e na construção/desenvolvimento do projeto pedagógico. Consequentemente, esses múltiplos papéis são promotores/formadores da cultura escolar e formam a identidade de cada escola (2017, p. 83).

A escola pesquisada acolhe estudantes de diferentes etnias, resguardando a estes estudantes o direito à educação, mas parece estar longe de desenvolver um **currículo intercultural**, pois não considera de modo específico as suas necessidades de aprendizagem. Isto porque, sendo uma escola com EAD mediado por professores e tecnologias segue um modelo padrão implantado pelo Sistema Estadual de Ensino do Amazonas em comunidades indígenas, rurais, ribeirinha, quilombolas, do campo, da floresta e dos rios, colocando sob a mesma égide curricular toda a diversidade escolar presente no Estado. Como mencionam os intervenientes:

*Não há diferença então é o mesmo currículo que atende apesar de que a gente sabe que a Escola Indígena ela deveria ter um atendimento diferenciado por ser uma escola diferenciada* (COOR2).

Para os estudantes o direito à educação é preponderante, mas se concretizará de fato com a operacionalização do **currículo intercultural** e a própria escola. Assim, embora os professores mencionem que tentam fazer a **integração dos saberes tradicionais** nas atividades curriculares para atendimento às necessidades formativas dos estudantes indígenas e *“a gente tem que abordar o tema indígena”* (PM), o que de fato se observa é a hegemonia de um currículo formal, prescrito e normativo. Como relatam os intervenientes entrevistados *“todos sabem que na escola vão ter ensino formal”* (GTS2), mas ainda resistem, pois procuram, embora não de forma oficial, trabalhar com temas e projetos diferenciados em parcerias com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e agentes externos e, por isso, *“nós entramos com o extracurricular”* (GTS2).

Todavia, os intervenientes mencionam também as necessidades e dificuldades no desenvolvimento de atividades curriculares diversificadas para atendimento às necessidades formativas específicas dos estudantes indígenas. Afirmam trabalhar com a temática indígena na escola, pois

*“[...] a gente tem que abordar o tema em cada disciplina, então a gente sempre [em] dentro dos nossos conteúdos, em geografia a gente tenta abordar o máximo, a gente tem turmas indígenas espalhadas por vários municípios” (PM).*

Diante desse cenário, em que pesa a necessidade de um currículo intercultural específico para atender às necessidades formativas específicas, evidencia-se ser necessário que os professores indígenas tenham sensibilidade, criticidade e respeito face às necessidades de aprendizagens dos estudantes e às diferenças étnico culturais, e que reconheçam as características do contexto ecológico em que os estudantes vivem, produzem, trabalham e participam em processos de socialização, visto que esses são aspectos que podem vir a incidir sobre os resultados da aprendizagem escolar. Ressalta-se, assim, as necessidades de aprendizagem dos estudantes através de um currículo intercultural com atividades integradas e integradoras, sendo o princípio da interculturalidade, como princípio da educação indígena, que deve perpassar todos os atos de currículo, o elo integrador das diferentes culturas (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 91).

Mais ainda, consideramos ser necessário verificar se são consideradas as garantias legais para a EEI, no sentido de se manterem as conquistas iniciais: o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Por outras palavras, mesmo que os povos indígenas não tenham conquistado ainda a autonomia de constituírem a própria escola, eles requerem - e tem obtido - o direito de estudar na escola possível.

Denota-se que há necessidade, segundo a fala dos intervenientes, que no modelo configurado se organize os **tempos escolares** por meio do calendário de aulas próprio, bem como de **espaços escolares** com planejamento de uso dos espaços de produção de conhecimentos, salas, laboratórios, biblioteca, para melhor aproveitamento e adaptação/adequação curricular, bem como se ofereçam **serviços escolares** de qualidade como alimentação, transporte escolar, material didático, como recomenda o RCNEI, para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem e atendidas as necessidades formativas dos estudantes. Contraditoriamente às Diretrizes Curriculares e políticas indígenas, os estudantes relatam que sofrem com fome e sede, com as precárias condições do transporte, com a dificuldade de acesso à escola, como mencionam nas seguintes falas:

*“Às vezes na verdade quando a gente sai de casa nós não almoça direito...é nas carreiras... Chega do meio do mato, toma banho, correr dá 2 colheradas e vai pra beira (do rio) que a lancha já vem, senão perde o transporte e não chega na escola, é uma dificuldade” (EST).*

Relata-se também a falta de tempo e de condições para realizar e cumprir as atividades escolares encaminhadas pelos professores para realizarem em casa, pelo que *“quando não dá tempo a gente vem fazendo as tarefas na lancha”* (EST). Paralelamente, recaem sobre os professores sentimentos de fragilidade, inoperância, mas de visível reconhecimento das condições socioeconômicas dos estudantes, pois mencionam que

*“[...] o problema social e econômico das comunidades, isso afeta muito o aprendizado neles”*

*“[...] até às aulas presenciais é difícil pra eles” (PP).*

Embora esses aspectos materiais, econômicos e estruturais não afetem as competências cognitivas dos estudantes, o desafio da EEI se caracteriza para além do atendimento escolar e desenvolvimento intelectual, mas sobretudo procurar respeitar a diversidade, assegurar a aprendizagem e promover as diferenças, bem como o desenvolvimento socioafetivo dos estudantes. Paralelamente, um espaço de acolhimento com condições de acesso, permanência, aprendizagem e socialização, pois os estudantes relatam que querem, (e têm o direito de ter) e verbalizam: *“Eu gosto muito de futebol se pudesse vir tipo uma quadra pra fazer aqui na escola, uma quadra esportiva, pra jogar futebol* (EST).

Em jeito de síntese, os estudantes desejam ter o direito a escolarização legitimado por meio do atendimento às suas necessidades formativas. Requerem o direito à escola própria que se concretizará a partir do desenvolvimento de um currículo intercultural, flexível e integrado e da construção de um espaço de aprendizagem de conhecimentos universais aliados aos saberes tradicionais dos estudantes indígenas; além de um atendimento educacional específico, ensinam o desenvolvimento de um currículo de EEI que possibilite contribuir para a garantia dos direitos de todos ao ensino e a aprendizagem, bem como a processos de sustentabilidade, desenvolvimento humano e sobrevivência como recomendam as Diretrizes Curriculares para a EEI.

### **6.3.2 Atenção à sociodiversidade**

Nesse tópico objetiva-se caracterizar a sociodiversidade do Estado do Amazonas como um desafio premente para o desenvolvimento da EEI, bem como para o atendimento escolar específico a

população indígena do estado. O Amazonas está composto por uma diversidade social, étnica, cultural e linguística, visto que abriga a maioria dos povos indígenas brasileiros. Possui o maior município indígena do Brasil - São Gabriel da Cachoeira -, que tem uma população estimada de 41 mil habitantes, sendo 90% indígenas de vinte e três etnias diferentes, residentes em diversas aldeias/comunidades indígenas. Nesse município foram reconhecidas 3 línguas indígenas oficiais - *o nheengatu*, *o tucano* e *o baniwa* - que são línguas faladas pela maioria dos habitantes locais. Esse município localiza-se em uma das regiões mais remotas do país, de difícil acesso, sendo fronteira com os países da Colômbia e Venezuela, distante 850 km da capital do Estado, Manaus, onde somente se chega por meio aéreo – aviões militares ou fretados - e fluvial. Sua área é de 109.185 km<sup>2</sup> sendo maior que países como Guatemala, Islândia, Coreia do Sul, Áustria e Portugal, e abrange o Pico das Neblinas além das terras indígenas do alto e médio Rio Negro.

Nesse território predominantemente indígena vivem grupos indígenas isolados e aldeados em pequenas aldeias/comunidades rurais ou em áreas urbanas próximas à sede do município. São povos que ainda mantêm as suas tradições culturais, históricas, ancestrais, misticismo religioso, pajelança, medicina tradicional e práticas sociais com diferentes significações, apesar do contato e da imposição cultural do processo de colonização. Nesse aspecto,

No Brasil ainda não há registro preciso sobre as características étnicas dos índios aldeados ou urbanizados, nem dados populacionais ou escolares detalhados. O massacre cultural a que estes índios foram historicamente submetidos afetou sobremaneira a autonomia e constituição de identidades indígenas. Portanto, negar a origem indígena denota ter-se constituído numa estratégia de sobrevivência desses povos (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 22).

No município de Manaus, segundo o recenseamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística IBGE de 2010, vivem aproximadamente 45 mil indígenas, sendo originários de trinta e seis etnias diferentes. Estes povos vivem em pequenas comunidades rurais no entorno da cidade e em aglomerados urbanos, comumente chamados de *invasões*, por serem terras de terceiros ocupadas pelos indígenas nas diferentes zonas periféricas da capital Manaus. São os povos indígenas urbanos que chegaram atraídos pelo encanto da cidade grande e habitam áreas como o Parque das Tribos, Parque das Nações e Parque Tarumã, que possuem aproximadamente 18 mil moradores, localizados próximo à Bacia Hidrográfica do Tarumã, ou em reservas sustentáveis como a APA Rio Negro.

Na Região Norte, onde se situa a maior parte da floresta amazônica, esta concentrada a maior população de estudantes indígenas do país. São atendidos 49.139 estudantes, o equivalente a 30,02 % dos alunos indígenas brasileiros (INEP/2010). O Amazonas é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a mais extensa dela (...). A população do Estado é de 3,5 milhões de pessoas, e a população de Manaus é de cerca de 2,4 milhões – 60% da população total do Estado (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 23).

Na área ambiental, pertencente ao município de Manaus, onde se localiza a escola pesquisada, como informam os intervenientes, vivem diversos povos indígenas, pois “*tem Baré, Maneirunas (Mayurunas), Kambebas e Tikunas que são eles que fazem essa parte dessa região*” (GTS2), são povos indígenas que, pela ação do contato, pela hibridização dos processos culturais já perderam a língua materna e estão em processo de resgate da língua *nheengatu*. Por outras palavras, estão sendo estimulados pelas organizações indígenas a resgatar as identidades linguísticas e os valores culturais pela aprendizagem da língua geral que integra diferentes povos desde o período colonial. Nesse sentido, os estudantes da comunidade da escola pesquisada, estão estudando a língua geral, na comunidade com o auxílio dos mais velhos, pois não são mais falantes da língua materna. Em nosso entender, são ações afirmativas como esta que poderão proporcionar a garantia dos direitos constitucionais, a preservação das línguas indígenas e o desenvolvimento sustentável dos etnoterritórios.

Como destaca o RCNEI (Brasil, 2005, p. 115) assim como não existe um índio genérico, mas sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, também não há apenas uma língua indígena. No início da colonização existiam cerca de 1300 línguas no país, mas, atualmente, referem-se à existência de poucas línguas nativas faladas pelos povos indígenas e muitas línguas em risco de desaparecimento. Para compreender essa questão complexa do multilinguismo indígena brasileiro é importante perceber que a língua expressa relações de poder,

Quando os falantes de uma língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, porque as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país (Brasil, 2005, p. 117).

A preservação desse patrimônio cultural, linguístico, imaterial e diversificado requer da escola uma intencionalidade curricular voltada para a acolhida das línguas indígenas na escola, no sentido da promoção da sociodiversidade, da aprendizagem dos conhecimentos universais integrados aos saberes e aos códigos culturais indígenas, combatendo assim as formas dominantes de homogeneização

cultural propagadas num projeto curricular único, monocultural, monolíngue, que ainda permeia a escola. Nesse sentido, a EEI requer práticas curriculares que rompam com um modelo único de escola e de sociedade humana e que valorizem e promovam as culturas dos povos originários, sem as apagar, isolar, diminuir, dando origem a uma mescla cultural que integre povos e culturas. Assim a EEI é um campo de prática de resistência etnocultural e da preservação de identidades indígenas, visto que,

[...] determinados elementos de algumas culturas se deslocam com muita facilidade entre territórios e grupos sociais, impregnando a vida cotidiana. Os processos de hibridização que podem ocorrer permitem que cada grupo cultural, ancorado em seu território, possa continuar a manter uma especificidade, ao mesmo tempo que recebe e assimila influências de outros, o que permite a descolonização de traços culturais, sem que exista comunicação social entre grupos culturais (Moreira & Garcia, 2012, p. 77).

O estudo dessa subcategoria “atenção à sociodiversidade” na presente pesquisa aponta a necessidade de que se desenvolvam **currículos diferenciados** para as diferentes escolas, povos, etnias, no sentido da valorização e promoção da **aprendizagem de conhecimentos científicos** a partir da revitalização dos **saberes tradicionais, línguas e culturas indígena**, sendo a escola um espaço privilegiado de encontro de diferentes manifestações culturais, e como cenário intercultural, necessita se organizar a partir do seu projeto pedagógico para atuar na promoção da **biodiversidade** e **sociodiversidade**. Porém, os intervenientes da escola pesquisada mencionam que, apesar das orientações dadas aos professores, ainda parece persistir a necessidade de maior percepção da diversidade indígena na organização do currículo, ou seja, a identificação e atenção à sociodiversidade, biodiversidade, diversidade cultural, linguística, étnica, territorial, geopolítica, desse Estado Federado com cultura predominantemente indígena, como se observa na Tabela a seguir (Tabela 20).

**Tabela 20 – Atenção à sociodiversidade – Eixo 2**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | UNIDADE DE SENTIDO                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i><b>O que se tem é um professor presencial na sala de aula, que é geralmente bilíngue.</b> Ele entende perfeitamente a língua portuguesa e entende também a língua materna daquela Tribo indígena, daquela comunidade indígena, e para muitos alunos que possuem uma certa dificuldade com o idioma em língua portuguesa, <b>esse professor lá é que é justamente o elo que favorece o atendimento esse entendimento da língua portuguesa</b> pra esse aluno que não tem um entendimento muito bom da língua. (GTC1)</i></p> <p><i>Nós fizemos uma aqui que foi no início na abertura do ano letivo, as demais foram na comunidade para realmente, <b>para aquele aluno se sentir valorizado, a comunidade participar.</b> (GTS1)</i></p> <p><i>A escola atende essa comunidade que é a Três Unidos, nós temos alunos, aqui dessa comunidade, e a <b>escola atende também outras comunidades.</b> (PP)</i></p> <p><i>Nessa comunidade específica tem Baré, Maneirunas, Kambeba e Tikunas que são eles que fazem essa parte dessa região, <b>dessa comunidade chamada 3 Unidos, mais a maioria deles são Kambebas.</b> (GTS2)</i></p>                                                                                                                                                                                                                              | <p>Aprendizagem de conhecimentos científicos a partir dos saberes tradicionais</p> |
| <p><i>Nossos professores ministrantes, eu penso, eles são orientados pra ministrar uma <b>aula para atender essa grande diversidade</b> que existe no Estado do Amazonas. Então, eu acredito que dentro dessa <b>diversidade toda também esteja o povo indígena</b> né (GTC1)</i></p> <p><i>Ele <b>prepara as aulas tentando atender a diversidade que nela existe</b> trazendo temas através de projetos ou através de temas transversais que são abordados nos componentes curriculares. (COOR1)</i></p> <p><i>É um aluno que tem os mesmos direitos garantidos a educação. A gente sabe que o aluno da Escola Indígena ele é... Ele <b>deveria ter um currículo próprio, uma proposta, um projeto político pedagógico próprio,</b> mas a gente não tem nenhuma diferença de atendimento (específico) especial ao aluno indígena. (COOR2)</i></p> <p><i>Então a gente sempre [e] dentro dos nossos conteúdos, em geografia a gente tenta abordar o máximo, a gente tem turmas indígenas espalhadas por vários municípios, <b>então a gente está sempre falando dentro da geografia, principalmente com relação ao território, delimitação do território deles,</b> o que diz na lei, qual o espaço que eles têm, então tudo isso a gente está sempre discutindo, dentro da geografia e também a gente aborda outros temas com relação ao meio ambiente. (PM)</i></p> | <p>Currículos diferenciados</p>                                                    |

Fonte: elaboração própria

Apesar das Diretrizes Curriculares específicas e o desejo de seus signatários de terem uma escola com **currículo apropriado à manutenção das etnoculturas**, segundo os intervenientes, o currículo desenvolvido na Escola Indígena pesquisada é o mesmo das escolas convencionais. Afirmam que a escola não é especificamente uma Escola Indígena e, embora atenda os estudantes indígenas, não favorece o fortalecimento das práticas culturais indígenas. Essa é uma problemática para enfrentamento pelos povos indígenas em respeito às suas características culturais e diversidades, mas sobretudo no cumprimento dos direitos estabelecidos na legislação educacional que institui a escola

própria através do Projeto Político Pedagógico. Assim, o art.º 79 da LDB 9394/96 menciona ser papel da união fortalecer as práticas socioculturais e “I - língua materna de cada comunidade indígena” e “III – desenvolver currículos e programas específicos”, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades indígenas.

A **manutenção das línguas tradicionais** dos povos indígenas, por exemplo, é um fator que precisa ser observado pelas políticas educacionais e práticas curriculares na EEI, a fim de se contribuir para a manutenção e valorização das culturas e da diversidade indígena. No Brasil, atualmente, segundo o censo do IBGE 2010, existem 274 línguas indígenas e muitas destas estão em risco de desaparecimento.

Existe uma pluralidade de línguas indígenas e preservar a língua materna é preservar a identidade de cada povo. A luta pelas línguas indígenas é uma luta pela identidade cultural e a luta pela terra indígena é luta pela vida, pela natureza e pelo planeta. Assim, estudos apontam que estão ameaçados de extinção diversos ecossistemas, embora as populações indígenas ajudem a conservar e a preservar territórios indígenas e culturas agroecológicas tradicionais. Na atualidade, se discutem as mudanças climáticas e a importância de biomas, como a floresta amazônica para a sustentabilidade ambiental e o equilíbrio do clima na terra. Então, a luta pela preservação da floresta e contra madeireiros e outros agentes de exploração dos recursos naturais, se alia à luta dos povos indígenas pela terra, sendo corresponsabilidade das populações tradicionais a preservação da natureza em toda a sua composição e diversidade.

A legislação educacional recomenda que na EEI atuem preferencialmente professores indígenas, que tenham o domínio da língua materna da comunidade onde trabalham e que o ensino seja bilíngue, pois mesmo os povos indígenas que hoje são monolíngues em língua portuguesa continuam a manifestar o uso das línguas de seus ancestrais (Brasil, 2005, p. 25). Essa também foi uma preocupação manifestada pelos intervenientes da escola pesquisada, pois mencionam que ali

*“O que se tem é um professor presencial na sala de aula, que é geralmente bilíngue”* (GTC1).

Não podemos deixar de evidenciar que *“a escola atende também outras comunidades”* (PP) e que, como pudemos constatar, não há professores falantes de línguas indígenas na escola. Quanto a estes aspectos mencionados na legislação citada, os intervenientes ressaltam a **importância do professor indígena bilíngue**. Muito embora os professores da escola que transmitem o conteúdo das aulas não sejam indígenas, mas antes falantes da língua portuguesa, tendem a homogeneizar o ensino e a aprendizagem de uma língua somente, o que se apresenta como uma contradição do ponto de vista das Diretrizes Curriculares para a EEI. Ora, muito embora tenha sido afirmado que existem

professores bilingues na escola “ e que ele *“entende perfeitamente a língua portuguesa e entende também a língua materna daquela Tribo indígena, daquela comunidade indígena”* (GTC1), pudemos constatar que os professores presenciais, que atuam na Escola Indígena pesquisada não são falantes de línguas indígenas, e que portanto essa educação bilingue não é/era uma prática observada na sala de aula, embora as línguas indígenas estejam presentes na comunidade escolar.

Os intervenientes referiram, ainda, a importância do professor bilingue na EEI para a manutenção de suas autonomias e identidades que perpassam a manutenção das línguas indígenas, pois *“esse professor lá é que é justamente o elo que favorece o atendimento a esse entendimento da língua portuguesa”* (GTC1). Como ressalta o RCNEI

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados pelo uso de mais de uma língua (Brasil, 2005, p. 25).

Nesse estudo, e como temos vindo a referir, os professores da escola pesquisada não são falantes das línguas maternas, mas se fossem professores bilingues seriam o *“e/o”* de mediação da aprendizagem das línguas indígenas em um contexto marcado pela língua portuguesa. O professor atuante na sala de aula, na Escola Indígena, e falante das línguas maternas, supriria a necessidade de intérpretes para os estudantes indígenas não falantes da língua portuguesa, o que não é o caso da Escola Indígena pesquisada, visto que os professores não são indígenas e não são falantes das línguas indígenas presentes na comunidade.

Nesse caso estudado, os estudantes da escola pesquisada são todos falantes de línguas indígenas e da língua portuguesa, sendo que a língua falada na comunidade atendida pela escola é a língua *Kambéba*, a língua geral é *Nheengatu*, mas são faladas outras línguas nas comunidades adjacentes à escola, tais como as línguas *Baré*, *Tikuna*. Porém, alguns estudantes indígenas não dominam a complexidade da oralidade da língua portuguesa e *“muitos alunos que possuem uma certa dificuldade com o idioma em língua portuguesa”* (GTS1). Ou seja, a língua portuguesa acaba sendo uma L2 (segunda língua) para a maioria dos grupos indígenas do Estado do Amazonas, pelo que a atuação de professores bilingues seria de fundamental importância para o processo educativo, já que, reconhecer o *“saber-falar”* dos estudantes indígenas permitiria favorecer a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos, mas também promover o processo de socialização e a troca de experiências culturais. Como os próprios intervenientes relatam *“esse aluno que não tem um*

*entendimento muito bom da língua*” (GTC1) pode-se integrar, comunicar e partilhar sentimentos, emoções e necessidades de aprendizagem.

Para além da valorização dos saberes culturais e do uso da língua materna, os intervenientes mencionam que os professores são orientados para desenvolver um **currículo para a promoção da sociodiversidade** e *“eles são orientados pra ministrar uma aula para atender essa grande diversidade que existe no Estado do Amazonas”* (GTC1). Também *“preparam as aulas tentando atender a diversidade que nela existe”* (CTC1) de forma a desenvolverem atividades (multi)-interculturais para que os estudantes se sintam valorizados na escola, pois *“Então, eu acredito que dentro dessa diversidade toda também esteja o povo indígena, né”* (GTC1). Por outro lado, os professores presenciais atuantes na escola pesquisada dizem que *“nessa comunidade específica tem Baré, Maneirunas, Kambeba e Tikunas que são eles que fazem essa parte dessa região, dessa comunidade chamada 3 Unidos, mais a maioria deles são Kambebas”* (GTS2). Ou seja, para os professores presenciais há clareza de que atendem alunos indígenas na escola, mas o mesmo não ocorre com os professores que elaboram os conteúdos das aulas transmitidas para a escola.

O ponto de partida da Escola Indígena para definir sua filosofia, atender os seus objetivos e fins educacionais e organizar a sua estrutura pedagógica exige, além de orientação e apoio pedagógico à elaboração de um currículo próprio, uma proposta, um Projeto Político Pedagógico próprio que promova a sociodiversidade. Estas atividades carecem sobretudo da **escuta da comunidade** escolar, pois como afirmam os intervenientes eles sabem que os estudantes têm os mesmos direitos garantidos à educação e, principalmente, que *“a gente sabe que o aluno da Escola Indígena... Ele deveria ter um currículo próprio, uma proposta, um projeto político pedagógico próprio* (COOR2). Assim, denota-se que compreendem que o Projeto Educativo da EEI é o mecanismo que visa demarcar os sentidos mais amplos da formação, ou seja, o projeto de futuro dos estudantes e da comunidade educativa, mas simultaneamente *“a gente não tem nenhum atendimento especial ao aluno indígena”* (COOR2).

Dentre as atividades desenvolvidas na escola pelos professores presenciais, no sentido da integração curricular e atenção à sociodiversidade indígena, se destacam os projetos de pesquisa, a discussão de temas de interesse dos estudantes selecionados pelos professores ou indicados pelos professores responsáveis pela transmissão dos conteúdos das aulas. Afirmam mesmo, *“Ele prepara as aulas tentando atender a diversidade que nela existe trazendo temas através de projetos ou através de temas transversais que são abordados nos componentes curriculares”* (COOR1). Observam-se, portanto, nos dois contextos pesquisados, as iniciativas dos professores em romper com a homogeneização do Projeto Pedagógico no sentido do desenvolvimento de práticas curriculares integradas que promovam a

diversidade escolar, pois mencionaram o desenvolvimento de alguns projetos de pesquisas com os estudantes no contra turno das aulas,

*“[...] nós temos 3 projetos que fazem as atividades melhorarem que são projetos de contra turnos, são realizados em horários que não existem aulas e que a gente aproveita esses alunos e faz atividades curricular, porque é a base do currículo, só que de uma maneira diferente, uma maneira um pouco mais lúdica” (GTS2).*

Também organizam e realizam tempos de discussão de temas de interesses dos estudantes sobretudo que tenham *“relação ao território, delimitação do território deles”* (PM) até porque *“então tudo isso a gente está sempre discutindo* (PM). Por um lado, evidencia-se a prática de projetos de pesquisas que propiciam a discussão de temas de interesses dos estudantes, mas por outro lado, ressaltam-se as suas dificuldades e necessidades relativas ao contexto ecológico em que vivem, como por exemplo, a discussão de temas como ida e volta de barco para a escola. Essa é uma preocupação frequente dos estudantes, visto que se deslocam por longas distâncias para chegarem à escola e passam muitas horas nos barcos para retornarem às suas casas, sublinhando *“chego antes da noite em casa”* (EST). Considerando que a maioria vive nas margens dos rios/hidroviás e em localidades de difícil acesso, essas dificuldades de deslocamentos não podem ficar alheias a toda a comunidade educativa.

Evidencia-se, nas falas dos intervenientes da escola, a disponibilidade de participação engajada da comunidade educativa, tanto na construção quanto no desenvolvimento do projeto educativo, além de projetos de integração curricular e projetos de pesquisa organizados a partir de temas transversais, como: o espaço geográfico, o meio ambiente, o território, os meios de transporte e a geração de energia. A este respeito afirmam:

*“Então a gente sempre [e] dentro dos nossos conteúdos, em geografia a gente tenta abordar o máximo, a gente tem turmas indígenas espalhadas por vários municípios, então a gente está sempre falando dentro da geografia, principalmente com relação ao território, delimitação do território deles, o que diz na lei, qual o espaço que eles têm, então tudo isso a gente está sempre discutindo, dentro da geografia e também a gente aborda outros temas com relação ao meio ambiente” (PM).*

Evidencia-se, ainda, a necessidade de a comunidade escolar iniciar o estudo de temas culturais, narrativas, mitologia, cosmologia, competências na navegabilidade dos rios e igarapés, tecnologias de pesca, cultivo agrícola, sustentabilidade e sociedade indígena, códigos linguísticos e traços diversos da cultura materna como processo de construção da alteridade e identidade indígena.

Contraditoriamente, a essa necessidade evidenciada de integração curricular dos conhecimentos do mundo científico com os conhecimentos e saberes culturais indígenas, com ênfase na sociodiversidade, os intervenientes afirmam: *“mas a gente não tem nenhuma diferença de atendimento”* (COOR2).

Foi destacado pelas falas que a escola pertence à comunidade, e que esta tem um valor significativo e formativo para os seus signatários. Assim, os estudantes indígenas evidenciam ser também trabalhadores rurais, do campo, artesãos, pescadores, coletores, extractivistas, caçadores o que ressalta ainda mais a necessidade de um **currículo e de práticas curriculares contextualizadas**, integradas e diversificadas, relacionadas ao contexto e as práticas socioculturais dos diferentes povos indígenas, no sentido da promoção de uma escola integradora e socializadora das diferenças *“para aquele aluno se sentir valorizado, e a comunidade participar”* (GTS1) e se construir sentido nas atividades escolares para os sujeitos que na escola atuam e produzem conhecimentos.

A pesquisa apontou ainda que a EEI ainda necessita efetivamente ser pautada por um **currículo diferenciado, específico, aberto e flexível** que possibilite diferentes metodologias e práticas curriculares, de acordo com as necessidades e potencialidades formativas dos estudantes indígenas e no sentido da atenção à sociodiversidade. Para atender às Diretrizes Curriculares para a EEI requerem-se dos intervenientes da Escola Indígena, além da garantia do acesso à escolarização: o conhecimento aprofundado das políticas e dos princípios curriculares; a formação especializada e específica para os professores; o apoio pedagógico para atuar nessa modalidade de ensino; as práticas curriculares que possibilitem desenvolver um currículo global e integrado dos conhecimentos e saberes culturais ecológicos indígenas e conhecimentos escolares científicos, com atenção à diversidade.

### **6.3.3 Princípios Educativos da Escola Indígena**

Foi apontado pelos intervenientes da Escola Indígena a necessidade de um currículo diferenciado que atenda às necessidades formativas dos estudantes e a diversidade escolar. Esse aspeto é recorrente nas falas dos intervenientes da EEI, constituindo-se como uma preocupação dos gestores, coordenadores, professores e estudantes o ressaltar os “Princípios Educativos da EEI” mencionados no RCNEI. Tal como já foi mencionado ao longo de este trabalho, estes princípios são a *etnicidade, interculturalidade e bilinguismo*.

Para os intervenientes *“é uma questão muito importante”* (COOR2), ou seja, reforça-se a necessidade de inserir os princípios da EEI como elementos estruturantes do Projeto Educativo da Escola Indígena e nas diversas áreas de conhecimento e essenciais para o trabalho pedagógico e

educacional com a diversidade na escola. Ressalta-se que a EEI tem como objetivo proporcionar aos estudantes e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 2012), como que em um *“diálogo entre as áreas de conhecimento também trazendo a diversidade, a questão da etnicidade, que é muito, muito, é uma questão muito importante”* (COOR2).

Embora se observe que os intervenientes reconhecem a importância do trabalho com a diversidade escolar e dos princípios da EEI, também se percebe que não há efetivamente uma prática voltada para a promoção e valorização dessa diversidade. Como mencionam *“eu vejo é que na grade curricular tradicional, formal, o que está chegando na escola”* (GTS2), ou seja, os conhecimentos, *“que está vindo de maneira tecnológica por mediação* (GTS2), não propiciam que os objetivos da EEI sejam concretizados nos termos das Diretrizes Curriculares para essa modalidade de ensino, pois *“é que não tem um parâmetro pra eles discutirem o que é deles”* (GTS2).

As Diretrizes Curriculares para a EEI destacam que, na estruturação da Escola Indígena, as formas de produção de conhecimentos, os próprios processos e métodos de ensino e de aprendizagem devem ser observados na definição do modelo de organização e gestão escolar. Assim, prepondera a necessidade de se desenvolver um projeto educativo capaz de integrar conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

Denota-se assim a necessidade de se auxiliar os professores nesse debate sobre a necessidade de uma abordagem curricular integrada na Escola Indígena com vista a um ensino e uma aprendizagem intercultural, interétnica, voltado para a manutenção da pluralidade cultural; ou seja é necessário investir na formação continuada de professores indígenas para que sejam capazes de trabalhar com temas integradores, desenvolvimento de projetos de trabalho integrados, pesquisa por eixos de estudo e trabalho no campo das experiências culturais dos estudantes, promovendo um diálogo entre as ciências. E assim *“se preocupar com eles”* (GTS1), *“pra eles discutirem o que é deles”* (GTS2).

O Projeto Pedagógico da escola pesquisada menciona que atende os princípios educativos recomendados pelas RCNEI, pois tem como objetivo respeitar e valorizar as experiências de vida dos estudantes, revitalizar as línguas maternas, formar os seres humanos com dignidade, identidade e perspectiva de futuro promissor. Como informam os intervenientes *“a nossa escola é a única diferenciada”* (GTS1), mas não detalham de maneira clara quais são as metodologias de trabalho que desenvolvem e como conseguem alcançar os objetivos educativos da EEI.

Por outro lado, na fala dos intervenientes, se observa uma certa angústia e contradição, pois mencionam que necessitam criar um espaço nas atividades curriculares para conhecer os estudantes para que eles possam “*contar como é a vivência deles localmente*” (GTS2). Dessa forma, evidencia-se a necessidade de se compreender o significado da existência da escola naquele lugar/aldeia/comunidade para aquelas pessoas, (re)integrando ações de ensino às aprendizagens, evitando suas descontinuidades e rupturas (Brasil, 2005, p. 70) ou seja, é preciso criar um espaço de diálogo, que parece não estar presente efetivamente na escola, embora se reconheça que os estudantes têm muitos saberes a serem compartilhados “*eles têm um conhecimento empírico muito grande*” (GTS2). Por outro lado, denota ser função da EEI, dentre outras, fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural (Brasil, 2005, p. 70).

A Tabela 21 sistematiza também outros aspectos relacionados com o respeito pelos Princípios EEI, no projeto pedagógico e nas atividades curriculares, bem como as dificuldades para a operacionalização desse processo.

**Tabela 21 – Princípios educativos da Escola Indígena – Eixo 2**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | UNIDADE DE SENTIDO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <p><i>Recebem informação de que é preciso lidar com <b>essa grande variedade existente no Estado do Amazonas</b></i> (GTC1)</p> <p><i>E eles dizem que <b>a nossa escola é a única diferenciada a diferenciada</b> pelo acolhimento dos professores, da gestão, de se preocupar com eles, como eles estão, de como eu disse de fazer essa interatividade na própria comunidade</i> (GTS1)</p> <p><i>Contar como é a vivência deles localmente, <b>eles têm um conhecimento empírico muito grande</b>, e o que eu vejo é que na <b>grade curricular tradicional, formal, o que está chegando na escola, que está vindo de maneira tecnológica por mediação</b>, que eu acho um projeto super legal, é que não tem um parâmetro pra eles discutirem o que é deles</i> (GTS2)</p>                                  | Interculturalidade |
| <p><i>é evidente que existe várias dificuldades, <b>vários desafios, para que possa ser levado uma educação mais diferenciada</b> pra eles, em termos de línguas, <b>tem muitos que são falantes da língua e tem as vezes o português como segunda língua</b>. (COOR1)</i></p> <p><i><b>O que se tem é um professor presencial na sala de aula, que é geralmente bilíngue.</b> Ele entende perfeitamente a língua portuguesa e entende também a língua materna daquela Tribo indígena, daquela comunidade indígena, e para muitos alunos que possuem uma certa dificuldade com o idioma em língua portuguesa, <b>esse professor lá é que é justamente o elo que favorece o atendimento esse entendimento da língua portuguesa</b> pra esse aluno que não tem um entendimento muito bom da língua</i> (GTC1)</p> | Bilinguismo        |

A proposta ela vem **contemplar esses princípios**, ela atende de maneira que as aulas já sejam de forma contextualizadas e também o princípio da interdisciplinaridade, então faz essa linguagem, **esse diálogo entre as áreas de conhecimento também trazendo a diversidade, a questão da etnicidade**, que é muito, muito, é uma questão muito importante, **é um requisito para que se construa um currículo realmente respeitando essa sociodiversidade** da nossa região (COOR2)

Tivemos assim na interatividade algumas oportunidades de conhecer um povo da cultura das nações indígenas aqui do Amazonas e a gente dentro do que contempla **o nosso conteúdo nós procuramos sempre aproximar o máximo possível da realidade do dia – dia, tanto do ribeirão, quanto das nações indígenas**, agora, o que **eu sinto dificuldade na contextualização** do conteúdo de matemática visando às nações indígenas em específico e a minha falta de conhecimento juntamente do dia-dia deles da cultura deles, (PM)

Alguns (estudantes) sim, não nessa comunidade, nas outras, **os que são nossos alunos vão pra roça mesmo, fazem farinha, aí goma, vendem, pesca, caçam, fazem espeto**. (PP)

Dá pra perceber que **são bem valorizados os povos indígenas que moram na comunidade**, dá pra perceber que são valorizados sim. (EST)

Etnicidade

Fonte: elaboração própria

Ao longo da recolha de dados, foram citados alguns trabalhos-atividades-projetos no sentido do atendimento à diversidade escolar e aos Princípios Educativos da EEI, desenvolvidos pelos professores do CTCC com os temas: espaço, território e meio ambiente explorando conhecimentos indígenas. Todavia, referem que ainda há a dificuldade dos intervenientes de organizar o currículo para contemplar a pluralidade de culturas e conhecimentos ancestrais indígenas “*é evidente que existe várias dificuldades* (COOR1). Por outras palavras, impõe-se como desafio para os professores, trabalhar com “*essa grande variedade existente no Estado do Amazonas*” (GTC1), variedade de culturas, de etnias, de povos, de contextos e de práticas culturais, “*de forma contextualizada*” (COOR2).

Nesse **contexto da diversidade** amazônica, denota-se a necessidade de se contextualizar os conhecimentos científicos dos estudantes a partir da exploração das experiências e saberes etnoculturais, pois, como relatam os professores, eles têm tomado iniciativas nesse sentido e no “*nosso conteúdo nós procuramos sempre aproximar o máximo possível da realidade do dia-dia, tanto do ribeirão, quanto das nações indígenas*” (PM). Todavia, são assinaladas muitas dificuldades para realizar essa contextualização dos conhecimentos e saberes indígenas nas abordagens dos conhecimentos científicos, “*dificuldade na contextualização*” (PM) e “*falta de conhecimento juntamente do dia-dia deles da cultura deles*” (PM).

Destaca-se, ainda, a necessidade de trazer a **etnicidade**, a **diversidade** e a **interculturalidade** para o centro do currículo, através de atividades que promovam o diálogo

intercultural, que integrem diferentes culturas, aproximando as atividades escolares das realidades contextuais dos estudantes, mas são “*vários desafios, para que possa ser levado uma educação mais diferenciada*” (COOR1). Parece emergir aqui a integração curricular como um desafio a ser transposto pelos professores das diferentes áreas de conhecimentos.

Os intervenientes da EEI mencionam ainda que “é evidente que existem várias dificuldades” sobretudo porque “em termos de línguas, tem muitos que são falantes da língua e têm as vezes o português como segunda língua” (COOR1). Assim, um dos desafios que inquietam os intervenientes da EEI é a **integração das línguas indígenas** no currículo e a **prática do bilinguismo** na escola uma vez que o português é a língua dominante na escola. As Diretrizes Curriculares para EEI estabelecem como um dos princípios básicos ressaltar a importância das línguas indígenas e dos registos linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade linguística de cada povo (Brasil, 2012). Nesse aspeto, as línguas indígenas se destacam como componentes essenciais dos currículos das escolas indígenas no sentido da promoção das etnoculturas expressando com valor imensurável para os povos indígenas que ainda preservam e fazem uso das suas línguas maternas.

Embora os professores tenham relatado dificuldades em desenvolver uma abordagem dos conhecimentos de maneira contextualizada, sobretudo nos conteúdos de matemática, pois desconhecem a realidade social e cultural dos estudantes e reconhecem a “*falta conhecimento juntamente do dia-dia deles da cultura deles*” (PM). Como já tivemos oportunidade de verificar existem algumas iniciativas, atos e ações curriculares, no sentido de aproximar os conteúdos escolares das atividades do dia-a-dia dos estudantes na perspetiva de um ensino multicultural, pois os intervenientes reconhecem a importância de uma **prática curricular intercultural** “*é um requisito para que se construa um currículo realmente respeitando essa sociodiversidade da nossa região*” (COOR2).

Os estudantes indígenas na escola adquirem força e conhecimento para que mantenham a luta histórica dos povos indígenas pela sobrevivência e defesa dos seus territórios. O acesso à educação é, por isso, um direito essencial, subjetivo e preponderante para os povos indígenas. Para tal, eles reivindicam à escola, a liberdade de organizá-la, de modo que resguarde os Princípios Educativos da EEI, bem como a emergência de um projeto educativo que, para além da escolarização formal, possibilite alargar as possibilidades humanas, históricas e culturais dos povos indígenas nos termos das Diretrizes Curriculares que recomendam a participação de representantes da comunidade escolar na definição do currículo, na garantia do acesso às informações, aos conhecimentos técnico-científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedade indígenas e não indígenas (Brasil, 2012)

Os intervenientes relatam que *“A proposta, ela vem contemplar esses princípios”* (COOR2). Na Escola Indígena se almeja a configuração de um Projeto Educativo com princípios e critérios próprios de organização e gestão do ensino, onde os componentes curriculares devem ser propostos pelos seus sujeitos, construído no dia-a-dia da escola, no sentido de um currículo em ação. Um processo que conta com a participação de todos na sua construção ética e pedagógica e que parte da compreensão da educação como direito humano.

Observa-se na fala dos intervenientes da escola que os estudantes reivindicam o direito à escola, o direito à educação, o direito à terra, o direito à vida, o direito às suas culturas e modos de produção da existência. A escola pesquisada, procura integrar o currículo normativo ao contexto dos estudantes e assim desenvolver um novo currículo através da *“interatividade”* de forma a criar *“algumas oportunidades de conhecer um povo da cultura das nações indígenas aqui do Amazonas”* (COOD2). Mas, simultaneamente, demonstram não conhecer a diversidade de culturas indígenas existente no Estado e, como tal, essa realidade e pluralidade constitui um desafio para a operacionalização das Diretrizes Curriculares.

Os Princípios Educativos da Escola Indígena apontam para a necessidade de o sistema educacional reconhecer os direitos universais dos povos indígenas, seus costumes, culturas e tradições na organização do atendimento escolar, o que exige a resinificação da escola e do currículo oficial. Na fala dos intervenientes da escola denota-se que as suas práticas curriculares caminham numa perspectiva de um currículo integrado, que respeite a diversidade e os Princípios da EEI, porque *“ela atende de maneira que as aulas já sejam de forma contextualizada e também o princípio da interdisciplinaridade”* (COOR2). A escola tem a intenção de promover a sociodiversidade por meio da estruturação do seu Projeto Educativo, com o compromisso de que se torne-se cada vez mais significativa para os estudantes, até porque as realidades socioeconômicas dos estudantes são realidades complexas que, por vezes, os afastam da escola e *“os que são nossos alunos vão pra roça mesmo, fazem farinha, aí goma, vendem, pesca, caçam, fazem espeto”* (PP).

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades não podem ficar de fora dos temas e conteúdos escolares. Os temas e problemas sociais contemporâneos oferecem um potencial para se planejar e organizar atividades escolares diversas na Escola Indígena, de modo a favorecer a integração curricular, como destaca o RCNEI. A escola deve estar ao serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade (Brasil, 2005, p. 64), ou seja, deve inserir-se na luta pela cidadania dos seus estudantes e da comunidade educativa. Nesse sentido, dialogar, orientar, ouvir, acolher e promover a participação de todos apresenta-se como uma condição essencial para que

a Escola Indígena se efetive, a partir de um processo *com e na* comunidade escolar, com a discussão dos problemas e necessidades do seu contexto ecológico e sociocultural, e com a participação e diálogo intercultural e promovendo *“essa interatividade na própria comunidade”* (GTS1).

Um projeto educativo que integre os princípios curriculares da EEI não pode ficar alheio às pautas da educação indígena mais gerais, nomeadamente no que se refere aos territórios, direitos constitucionais, direito à educação, saúde, economia indígena, agroecológica, tecnologias e cidadania planetária. A centralidade do território assume aqui uma condição essencial para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos (Brasil, 2012). Por outras palavras, é condição essencial para a manutenção dos territórios indígenas que os estudantes assumam cada vez mais um papel ativo na proteção e gestão de seus territórios, suas escolas, interesses, culturas e modos de vida. A escola é um importante elo nesse processo podendo desenvolver uma Pedagogia da Terra (Gadotti, 2000, p. 20), como o “canto do poeta, (...) que dela necessitam em sua luta cotidiana por uma escola melhor, por um mundo melhor”.

Evidencia-se como função da EEI, possibilitar que os estudantes suplantem o discurso permanentemente reproduzido, e que já foi institucionalizado, de que são *“bem valorizados”* na escola. Destaca-se para o fato de que mencionam os povos indígenas não se referindo a eles próprios, mas a outros, os de fora, e essa prática ou é uma estratégia de auto preservação cultural ou de negação da identidade indígena. Nota-se como expressam que se sentem valorizados na escola *“dá pra perceber que são bem valorizados os povos indígenas que moram na comunidade, dá pra perceber que são valorizados sim”* (EST).

Na escola, na vida, nos direitos, na existência, na escola, nas políticas e nas práticas curriculares, como mencionam os estudantes indígenas da escola pesquisada, eles são *“bem valorizados”*, mas o que se observa é que, em detrimento das Diretrizes Curriculares para a EEI e em desenvolvimento no país, ainda há muito o que se fazer para que o direito à educação dos povos indígenas sejam respeitados, promovidos, financiados, desenvolvidos, implementados através dos Princípios Educativos, dos projetos curriculares e da propaganda escola própria. Uma evidência dessa realidade se observa na Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela os investimentos públicos em educação, no Brasil por 20 anos e que vai inviabilizar muitas das políticas educacionais destinadas as minorias ao mesmo tempo que irá fazer ruir a educação básica como um todo.

#### **6.4 Apresentação dos resultados do Eixo 3 - Projeto pedagógico e organização curricular da Escola Indígena**

O objetivo do eixo 3 prevê que se possa comparar a presença dos elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena com os elementos presentes no projeto pedagógico das escolas. Realizou-se um estudo teórico sobre Projeto Pedagógico e Curricular, bem como pesquisa documental nos projetos PPC das escolas pesquisadas, ou seja, do CTCC e da escola recetora do ensino, via meio tecnológico. Para além disso, buscou-se destacar os objetivos do RCNEI, bem como os objetivos dos PPC das escolas pesquisadas. Na EEI os objetivos são como guias de orientação que cada professor elabora para desenvolver a sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer proporcionar, definir que caminhos a seguir, sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado (Brasil, 2005, p. 60).

Para pensar o currículo, o que vai ser ensinado, saber quais conhecimentos científicos serão integrados aos saberes culturais e aos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, será de fundamental importância favorecer o estabelecimento de uma relação de equilíbrio e cooperação entre a escola, e a vida cotidiana dos estudantes indígenas, na aldeia/comunidade. O RCNEI recomenda partir de uma profunda reflexão no processo de tomadas de decisões curriculares e na organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas, pois,

Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção a experiência educativa vivida pelos alunos e professores, em suas escolas, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa (Brasil, 2005, p. 57).

No estudo da categoria Projeto Pedagógico e Curricular da EEI realizou-se um estudo reflexivo acerca do RCNEI e do PPP das escolas indígenas pesquisadas com o intuito de se evidenciar a presença das especificidades curriculares recomendadas para a estruturação e desenvolvimento do currículo no sentido da promoção e valorização da sociodiversidade escolar. Ressalta-se também, no estudo, as estratégias de elaboração do PPC e as práticas de integração da comunidade escolar nos projetos e nas atividades escolares. Na EEI os objetivos e as práticas de promoção da diversidade escolar vão levar em conta, não somente a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade (...) mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos membros de uma mesma comunidade educativa (Brasil, 2005, p. 60)

Nesse sentido, foram mensuradas as compreensões e impressões dos intervenientes das escolas pesquisadas, mediatizadas por reflexões da pesquisadora acerca da organização do currículo (seleção e planejamento de conteúdos) e das práticas curriculares (procedimentos, metodologias e processos de avaliação da aprendizagem) desenvolvidas pelo CTCC e pela Escola Indígena recetora do conteúdo, com o propósito de se destacar elementos que possam responder a seguinte questão: *quais medidas de atenção à sociodiversidade estão delineadas no projeto pedagógico da Escola Indígena?*

Descreve-se a seguir a análise das respostas dadas pelos intervenientes da EEI, para este eixo 3, sua categoria “Projeto Pedagógico e Curricular da EEI” e subcategorias: “especificidades da Escola Indígena”, “estratégias de elaboração do PPC” e “integração da sociodiversidade”. Organizou-se o estudo desse eixo em três tabelas, com as menções das falas dos intervenientes das escolas, onde se busca compreender e destacar como a sociodiversidade emerge nos PPC, no desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares das escolas pesquisadas, nos seus diferentes contextos e campos de atuação.

#### **6.4.1 Especificidades da Escola Indígena**

No estudo dessa categoria *Projeto Pedagógico e Curricular da EEI: especificidades da Escola Indígena* ressaltam-se nas falas dos intervenientes, a ausência da atenção às especificidades da EEI no PPC pelo CTCC, pois *“toda a proposta pedagógica, ela é embasada no sistema que nós utilizamos”* (GTC1). Na pesquisa documental observou-se que o PPC tem como fundamento a Resolução 04/2010 que normatiza as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, com a metodologia de ensino à distância, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que não atende às especificidades da Escola Indígena específica e diferenciada, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares 05/2012. Paralelamente, a Escola Indígena pesquisada, que receciona o conteúdo, assimila os objetivos do PPC do CTCC, com uma prática curricular equivalente, e assim *“ele (estudante) pode participar e assistir as aulas, receber a sua formação”* (COOR1).

Assim sendo, com o estudo realizado evidenciou-se estar sendo desenvolvido nas comunidades indígenas, um PPC definido por Diretrizes Curriculares globais e não específicas para a construção de uma Escola Indígena. Mas, por outro lado, a Resolução 05/2012 que trata das Diretrizes Curriculares para a EEI define a Escola Indígena específica e diferenciada, porque é compreendida, concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento da escola não indígena (Brasil, 2005, p. 25). A mesma resolução no Art. 2º parágrafo VII, que explicita que a EEI, na

educação básica, tem como objetivo zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012).

O PPC desenvolvido nas comunidades e aldeias indígenas do Estado do Amazonas, por meio da metodologia de EAD, estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, não se caracteriza como um projeto pedagógico curricular específico para o atendimento as necessidades e especificidades da EEI, uma vez que a educação básica tem como objetivo, segundo a resolução 04/2010, Art.º 2º, contribuir para assegurar a **formação básica comum nacional**, tendo como foco sujeitos que dão vida ao currículo e a escola (Brasil, 2010).

Embora apresentem princípios universalistas, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, Resolução 04/2010, deixam transparecer um paradoxo ao flexibilizar a integração de alguns aspectos das Diretrizes Curriculares para a EEI como o respeito a **multidimensionalidade humana e especificidades do processo educativo**, de modo a constituir-se uma escola com características próprias, através do seu PPC como observa-se no art.º 11, parágrafo único

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem estar de crianças e adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre as pessoas (Brasil, 2010).

Na configuração da metodologia de EAD, que permite uma grande cobertura educacional no Estado do Amazonas, não estão sendo respeitadas as especificidades, diversidade cultural, linguística, epistemológica, pedagógica e histórica própria dos povos indígenas, habitantes da região amazônica, e que se constituem na demanda escolar atendida nas escolas indígenas. Não estão sendo cumpridas as Diretrizes Curriculares que asseguram aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada assegurada pelo CF de 1988 e Resolução 05/2012, que dispõe sobre a EEI e define a sua organização curricular, política e pedagógica. Entretanto os povos indígenas estão sendo integrados ao contexto educacional face a inserção da Escola Indígena na educação básica.

As especificidades das Escolas Indígenas, a serem observadas na organização curricular para essa modalidade de ensino são a **educação intercultural, organização comunitária, ensino bilíngue** ou multilíngues, **projeto pedagógico específico** e diferenciado dos modelos convencionais (Brasil, 2005, p. 24). Esses princípios curriculares são constitutivos do respeito às

características dos diferentes povos indígenas, pois exprimem o direito às suas identidades e diferenças. As Diretrizes Curriculares para a EEI mencionam que o projeto educativo da Escola Indígena deve ter também como fundamentos (Res. 05/2012, art.º 1º) os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (Brasil, 2012).

Portanto, os Princípios da EEI precisam ser observados na elaboração do projeto pedagógico da Escola Indígena destinada a cada povo. Ressalta-se, assim, que o modelo curricular na metodologia de EAD, com um currículo baseado nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, desenvolvido na Escola Indígena pesquisada, embora garanta o acesso à escolarização, não atende as especificidades e características da EEI desejada pelos seus signatários e normatizada pelo sistema de ensino. Outros aspectos do estudo podem-se observar na Tabela a seguir (Tabela 22).

**Tabela 22 – Especificidades da Escola Indígena – Eixo 3**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | UNIDADE DE SENTIDO                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <p><i>Toda a proposta pedagógica, ela é embasada no <b>sistema que nós utilizamos.</b></i> (GTC1)</p> <p><i>A nossa escola totalmente de madeira, dizem que ela <b>foi construída assim para identificar os povos que moram aqui os povos indígenas.</b></i> (GTS1)</p> <p><i>Tem que falar também do período da seca né, assim como quando está cheio ainda... <b>Já tem uma dificuldade, mas quando está seca a dificuldade dobra... sim eles têm que caminhar... é distante... E na lama... Às vezes, tem que andar quilômetros... fica lama...</b></i> (PP)</p>                                      | Projeto Pedagógico Específico                          |
| <p><i>Eu não tenho o que reclamar com relação a <b>participação dos nossos pais,</b> eles são bem participativos, eles são bem presentes</i> (GTS1).</p> <p><i>Nós temos atividades integradas onde nós <b>convidamos os alunos e os pais dos alunos</b></i> (GTS2).</p> <p><i>E a escola tem várias normas de se dizer que sim por que... <b>Eles fazem reunião e toda vez o presidente da comunidade está aqui,</b> do lado da diretora, participando da reunião... Eles explicam vários assuntos aí... pra ocorrer tudo certo... <b>E a escola tem várias normas</b> de várias ordens.</i> (EST).</p> | Organização comunitária<br>Responsabilidade partilhada |

*Eles querem isso, eles **estão pedindo isso, eles querem educação, eles estão querendo se fazer... Fazerem parte desse projeto**, onde seus alunos **não precisam deixar suas etnias, suas comunidades, suas aldeias para ir para uma cidade, pra viver dentro de outra cultura**, que ele não cresceu dentro daquela cultura, então pra ele, o próprio aluno indígena, de certa forma, penso que é uma forma de inclusão educacional, onde **ele pode participar e assistir as aulas, receber a sua formação, e ao mesmo tempo ficar na sua comunidade, fortalecer a sua identidade** ali junto com os seus parentes né... Que eles chamam seus parentes. (COOR1)*

*A gente tem feito esse trabalho de cada vez mais **reconhecer a identidade dos nossos docentes e discentes**, professores presenciais e também dos nossos principalmente dos nossos alunos da educação indígena. (COOR2)*

*Tiveram turmas também indígenas que falaram um pouco sobre a cultura deles, numa das atividades que a gente passou, era, pra eles **relatarem como que era a cultura deles**. Deviam falar dos festivais, das comidas, da cultura deles em geral e foi bem interessante a atividade (PM)*

Educação Intercultural

Fonte: elaboração própria

Assim, o que se percebe, como mencionam os intervenientes sobre os estudantes, é que mediante a essa única oferta educativa que chega as comunidades e aldeias indígenas então, “*Eles querem isso, eles estão pedindo isso, eles querem educação, eles estão querendo se fazer... Fazerem parte desse projeto*” (COOR1). Nesse sentido, compete aos intervenientes da EEI refletirem sobre o que significa “educar o homem”, “educar o cidadão”, “educar a pessoa”, e “(...) a tarefa da educação sempre foi forjada em debates (...) imagens do deve-ser do homem quanto ao seu presente e ao seu futuro...” (Libânio, 2005, p. 07). Pensar reflexivamente em como transpor as barreiras da formação para as competências do mercado e desenvolver um PPC em diálogo com os estudantes e comunidades indígenas, que priorize os conhecimentos e saberes tradicionais em cada contexto ecológico constitui-se numa demanda para os professores indígenas.

No estudo realizado, observou-se que são atendidos estudantes de diferentes etnias, o que faz emergir na escola uma **pluralidade** de culturas, saberes, línguas e diferentes aspirações educativas. Nesse aspecto, o desafio posto para os intervenientes da EEI configura-se em promover a integração da **multiculturalidade** e da **multi-existencialidade** na Escola Indígena, tanto no PPC quanto nas práticas curriculares, no sentido da mediação e da integração das diferenças etnoculturais. Há que se reconhecer, no entanto, que tais relações sociais e políticas e a sua reflexão na escola estruturam-se em um ambiente de profunda tensão, desigualdade e desequilíbrio (Brasil, 2005, p. 60).

Mesmo que pese a crítica ao modelo de **ensino à distância** desenvolvido nas aldeias, no Estado do Amazonas, a comunidade escolar aceita essa Projeto Educativo de EAD porque é a única opção apresentada para os estudantes indígenas. Com essa política educativa se nota a falta de

estrutura e o compromisso do sistema de ensino com a garantia da escola própria para os povos indígenas. Porém com a educação a distância parece estar sendo minimizada a situação histórica de exclusão escolar dos povos indígenas no Amazonas, como relatam: “[...] *então pra ele, o próprio aluno indígena, de certa forma, penso que é uma forma de inclusão educacional*” (COOR1).

Assim, mesmo dentro de um cenário de contradição entre o proposto nas Diretrizes Curriculares para a EEI e o currículo em desenvolvimento nas escolas, estes povos indígenas, atendidos pelo CTCC, ainda veem vantagens no atendimento escolar, na maneira tecno-pedagógica como está estruturado, pois ao ter acesso a sala de aula virtual, que vai até à aldeia, podem estudar sem sair dos seus contextos ecológicos e “*onde seus alunos não precisam deixar suas etnias, suas comunidades, suas aldeias para ir para uma cidade*” (COOR1). Nesse sentido, os estudantes não precisam se afastar de suas famílias, seus “parentes”, migrar de suas comunidades na zona rural para estudar na cidade onde as escolas convencionais estão situadas. Tal como mencionam “*eles podem participar e assistir as aulas, receber a sua formação, e ao mesmo tempo ficar na sua comunidade*” (COOR1) e também manter a convivência comunitária e “*fortalecer a sua identidade ali junto com os seus parentes, né*” (COOR1).

Nesse sentido, ao migrar para as cidades para estudar, os estudantes sofrem diversas formas de exclusão, violência, segregação e preconceito racial, pelo que se torna um fator de desestruturação emocional, cultural, social e familiar para os povos indígenas. Todavia, segundo os intervenientes não estão preparados para “*pra viver dentro de outra cultura, que ele não cresceu dentro daquela cultura*” (COOD1).

A ausência de um PPC que respeite as especificidades da Escola Indígena requer uma reflexão sobre o lugar dos saberes indígenas na escola, visto que as culturas indígenas vêm sendo historicamente expurgadas, marginalizadas, inferiorizadas, desde o período da colonização. A imposição de uma cultura hegemônica afeta os povos indígenas há mais de 500 anos, mas ainda se observa um processo de resistência e luta para manter e resguardar o patrimônio cultural. Ou seja, o desafio desse PPC implica a difícil tarefa de colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas “ameaçadas” com os elementos culturais de grupos com maior prestígio e poder (Brasil, 2005, p. 60).

Nesse sentido, os intervenientes da escola pesquisada, recetora do EAD, expressaram uma intenção de não se ater somente ao PPC em voga, mas de organizar e desenvolver colaborativamente atividades e ações curriculares que integrem e corresponsabilizem a **escola** e a **comunidade escolar** para além das aulas transmitidas, num sopro de esperança para a valorização das culturas

indígenas na escola e que contemplem, de alguma maneira, a sociodiversidade indígena. A este propósito mencionaram *“aí nós integramos esses pais, e esses alunos em projetos para que eles sejam nossos agentes lá... verem o que os seus filhos estão fazendo (GTS2).*

Os intervenientes relatam ainda que atuam no sentido de romper com a homogeneidade cultural presente no currículo formal que vem destituindo os povos indígenas do direito de preservar as suas identidades etnoculturais. Informam que desenvolvem ações curriculares que visam promover a autonomia, a participação comunitária, a resinificação do currículo proposto, pois *“nós estamos tentando evoluir e mostrar pra eles...”* e *“E eles têm essa vivência escolar e essa vivência familiar aqui”*. Subjacente a estas palavras, denota-se um emergir de práticas curriculares individuais ou coletivas dos professores, forjadas nos contextos de vida dos estudantes, visando romper com as normas e procedimentos curriculares onde predominam os conhecimentos da sociedade hegemônica. São atos curriculares que objetivam elevar o papel da escola para além da formação fabril, produtivista do capital monopolista e reprodutivista das desigualdades sociais, e que exclui saberes culturais legítimos de grupos e sociedades diversas, em um processo de assumir ou não compromissos emancipatórios (Santos, 2005, p. 08). Nesse contexto, ressalta-se nas falas dos intervenientes, que a equipe escolar procura desenvolver atividades que possibilitam aos estudantes expressarem seus saberes acerca das festas tradicionais, culinária, artesanato, ritos, mitos e cultura em geral.

Os intervenientes mencionam que procuram desenvolver práticas curriculares integradas ao contexto bioecológico, com o intuito de reconhecer cada vez mais as **identidades culturais** dos estudantes, bem como as suas **necessidades formativas**. Em uma das atividades mencionadas na pesquisa, os estudantes foram estimulados pelos intervenientes a *“relatarem como que era a cultura deles (PM), ou seja, foram motivados a participar de atividades, apresentadas no currículo formal, com o objetivo de mais que “deixar os indígenas falarem” sobre a cultura deles, serem criadas oportunidades para que expressassem suas ideias, sonhos, desejos, aspirações, projetos de futuro e cidadania. Estas palavras parecem manifestar que os intervenientes ainda consideram que precisam “autorizar a fala” dos estudantes, o que pode expressar a presença de relações assimétricas de poder oriundas da pedagogia tradicional ainda presente na escola. Assim, com a atividade “[...] tiveram turmas também indígenas que falaram um pouco sobre a cultura deles, numa das atividades que a gente passou, era, pra eles relatarem como que era a cultura deles” (PM). E mais “Deviam falar dos festivais, das comidas, da cultura deles em geral e foi bem interessante a atividade” (PM). Nestas falas podemos verificar uma pluralidade de culturas que os professores demonstram não conhecer*

efetivamente, que têm dificuldades para contextualizar nas aulas, mas para as quais demonstram respeito, sensibilidade e curiosidade.

Por isso, pensar em Escola Indígena é pensar em uma escola com uma cultura escolar própria dos diversos contextos culturais indígenas; é pensar em uma escola com modelo organizativo próprio, que romperá com a padronização da cultura da escola etnocêntrica, que impõe a padronização de comportamentos, ações e atividades diversas (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 82).

A contextualização dos conhecimentos foi citada pelos intervenientes como uma prática curricular que desenvolvem, embora com dificuldades, que objetiva pôr em diálogo e em confronto, estudantes, professores e contexto bioecológico. Evidencia-se, então, uma preocupação, embora embrionária, da comunidade educativa com a promoção de uma leitura do mundo e do contexto bioecológico em que os estudantes vivem, produzem, estudam, comungam de suas vivências comunitárias; são atividades que visam estimular, preparar e formar sujeitos capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento e busca de solução dos problemas sociais e ecológicos que os cercam. Essas ações e objetivos se consolidam através do PPC que norteia o processo de aprendizagem de novos conhecimentos, mas para isso é necessário *“reconhecer a identidade dos nossos docentes e discentes”* (COOR2), bem como ouvir as realidades (geralmente focalizadas em dificuldades) presente no cotidiano dos estudantes, na escola e fora dela. A este propósito, lembramos o longo processo de caminhada para chegada até a escola, a cheia e a vazante dos rios, o ciclo das águas no Amazonas, elementos que definem e determinam os processos etnoeducacionais, sociais, culturais e produtivos decorrentes das dinâmicas próprias dos rios e hidrovias.

*“[...] falar também do período da seca né, assim como quando está cheio ainda... Já tem uma dificuldade, mas quando está seca a dificuldade dobra... sim eles têm que caminhar... é distante... E na lama... Às vezes, tem que andar quilômetros... fica lama...”* (PP)

Então, para atender as necessidades formativas dos estudantes, alinhadas ao seu contexto, a Escola Indígena necessita perguntar-se onde quer chegar, quais práticas curriculares desenvolver e, sobretudo, como promover a organização do trabalho pedagógico na EEI com currículo(s), práticas, dinâmicas, calendários e cronogramas de aulas integrados e flexíveis. Mais ainda, deverá refletir sobre como construir um PPC que se oriente pelas especificidades e Diretrizes Curriculares para a EEI, restringindo as grades e os modelos tradicionais. Sobretudo procurar, no contexto da experiências, uma maneira própria de *fazer-se Escola Indígena*, visto que, num determinado momento histórico e num determinado contexto, há uma visão de mundo que se torna hegemônica, que abrange todos os

campos do conhecimento (Moreira & Garcia, 2012, p. 35) com a qual é preciso romper, se distanciar, criar novas embalagens e formatos. Uma das estratégias que pode contribuir para o desenvolvimento de uma Escola Indígena própria são as reuniões que a escola pesquisada desenvolve com a comunidade educativa e como relatam os seus intervenientes “*eles fazem reunião e toda vez o presidente da comunidade está aqui, do lado da diretora, participando da reunião*” (PP).

Os modelos curriculares hegemônicos instituídos deslocam as práticas curriculares da aprendizagem significativa e intercultural, que abraça a diversidade escolar, para os resultados estandardizados, com foco em conhecimento globais, em detrimento de saberes etnoculturais. Os estudantes denotam compreender bem esses limites da escola “*Eles explicam vários assuntos aí... pra ocorrer tudo certo*” (EST). Ou seja, a escola, ainda hoje, parece aceitar como seu papel, transmitir a verdade, a verdade da época, apresentada como a verdade de todos os tempos (Moreira & Garcia, 2012, p. 32). Mas, paralelamente, a Escola Indígena também tem procurado sair dos limites das imposições curriculares universalistas ao propor constituir paradigmas mais particularistas, em resposta às necessidades de contextos específicos, embora ainda predomine a verticalização da tomada de decisões no estabelecimento das Diretrizes Curriculares. Assim, os intervenientes enfatizam que observam a existência de uma verticalização de poder, e de um processo relativo de constituição de autonomia na escola na elaboração do seu PPC, pois a “*escola tem várias normas de várias ordens*” (EST). Em contraponto, a legislação educacional

[...] é enfática ao determinar o currículo da Escola Indígena quando propõe, sobretudo, que os próprios interessados na Escola Indígena elaborem seus currículo, assegurando um projeto pedagógico que auto afirme suas identidades e seus interesses de formação política, cultural e intelectual (Carvalho & Jacinto-Sousa, 2017, p. 57).

A Escola Indígena (sobre)vive envolta em limitações estruturais e curriculares para poder desenvolver o “seu” conceito de escola própria ou pedagogia própria, ou seja, as suas características e especificidades curriculares. As medidas de atenção à diversidade, recomendadas pelo RCNEI, visam assegurar o desenvolvimento de um PPC específico e diferenciado para a EEI. Porém, na prática, o ensino por mediação tecnológica expressa uma distância entre o projeto de constituição da escola própria, específica e culturalmente diferenciada almejada pelos povos indígenas e a realidade educacional objetiva. Em tese, são duas lógicas que se observam: de um lado se observa as Diretrizes Curriculares para a EEI e, de outro, essas diretrizes não formam a base curricular do ensino que chega à Escola Indígena pesquisada. Assim, cumpre destacar que, mesmo em face de contrassensos, o

ensino por meio da EAD garante o acesso a aprendizagem da Base Nacional Curricular Comum para todos os estudantes, mas o currículo transmitido não abrange os sujeitos e os seus contextos culturais.

#### **6.4.2 Estratégias de elaboração do Projeto Pedagógico Curricular**

O Projeto Pedagógico e Curricular, compreendido, dentre outros aspectos, como instrumento de planejamento, organização e mediação dos conhecimentos, se alicerça fundamentalmente a partir das interações da comunidade educativa; num cenário ideal ao elaborar o PPC, os intervenientes da escola procuram considerar, como ponto de partida, as necessidades formativas dos estudantes e assim, estabelecem os fins e objetivos educacionais, definem estratégias de elaboração do projeto educativo da escola e mantém um permanente diálogo com a comunidade educativa; na prática o PPC é um campo minado, marcado por conflitos e contradições. O RCNEI enfatiza que 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 (Brasil, 2005, p. 24)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução 04/2010, art.º 9º, mencionam os requisitos para a elaboração do PPC das escolas com vista a educação de qualidade social. De acordo com o Art.º 9º a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

Artigo 10. Inciso II - a relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural (Brasil, 2010).

Ou seja, o PPC deve ser oriundo de um trabalho coletivo dos intervenientes da escola, e requer que possibilite explorar com objetividade os tempos e espaços escolares, valorizar as diferenças, contemplar a diversidade e a pluralidade de culturas; nortear o trabalho educativo e dar suporte ao

cumprimento dos objetivos educacionais. No Brasil, infelizmente, em muitas unidades escolares, o PPC tende a caracterizar-se como um documento meramente burocrático a ornar um gaveteiro na escola. A EEI prescinde de um PPC que não seja meramente um documento formal, com princípios universalistas do ensino e aprendizagem escolar, mas um projeto de vida direcionado à valorização das culturas dos estudantes com o acolhimento das diferenças e promoção da sociodiversidade na escola.

A resolução 05/2012 destaca no art.º 2º que é objetivo da EEI, por meio do seu PPC, assegurar que o modelo de **gestão e organização das escolas** indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimentos, **processos próprios de ensino e aprendizagem** e **projetos societários**. (Brasil, 2012). Por sua vez, o RCNEI estabelece a característica de **escola comunitária** um dos requisitos necessários para a Escola Indígena na elaboração e a efetivação do seu PPC, porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com os seus projetos, suas concepções e seus princípios. Inclui **liberdade de decisão** quanto ao calendário escolar, a pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada (Brasil, 2005, p. 24). A Tabela 23 detalha os dados do presente estudo e as inferências relativas.

**Tabela 23 – Estratégias de elaboração do PPC – Eixo 3**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | UNIDADE DE SENTIDO                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <p><i>O que eu posso dizer é que houve a <b>preocupação de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais</b> – a legislação em vigor (GTC1).</i></p> <p><i>A organização do nosso currículo é baseada em todas as referências nacionais, diretrizes nacionais, inclusive a da educação também indígena então o... A organização do planejamento ele se dá... Toda a abordagem é feita a partir dessa visão que se tem da importância da sociodiversidade (COOR2)</i></p> <p><i>Então esse projeto pedagógico, ela acompanha essa estrutura curricular em cima dessa estrutura curricular, desse projeto pedagógico, nós montamos <b>nosso cronograma das aulas</b> a serem trabalhadas e disponibilizadas depois durante a atividade do dia – a – dia, dos planos de aula, então a princípio é assim que funciona (PM).</i></p> <p><i>ele tem os assuntos mas assim não acompanha a sequência de aula deles, da mídia, então a gente parou para procurar aquele assunto no livro, a gente perde tempo que deveria ser otimizado (PP)</i></p> | Gestão e organização curricular   |
| <p><i>É <b>trazer temas</b> como eu falei que possam abordar sobre cultura, sobre as vivências, sobre... (COORD1).</i></p> <p><i>A gente tem uma <b>página no Facebook</b> onde eles publicam todos os vídeos que a gente faz (EST).</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Processo de ensino e aprendizagem |
| <p><i>E eles têm essa vivência escolar e essa vivência familiar aqui, a <b>gente traz os pais pra cá para a escola</b> para verem o que os seus filhos</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Projetos societários              |

---

|                                                                                                                                                                                           |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <i>estão fazendo; O que nós estamos tentando evoluir e mostrar pra eles, <b>aí nós integramos esses pais, e esses alunos em projetos</b> para que eles sejam nossos agentes lá</i> (GTS2) |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

---

Fonte: elaboração própria

Segundo a pesquisa documental, o CTCC expressa, no seu PPC, o compromisso de atender aos objetivos e as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. É de salientar que o CTCC tem um PPC distinto do PPC da Escola Indígena pesquisada, mas a observação e análise destes documentos permitiu verificar a existência de semelhanças e diferenças, mas também da presença de uma relação assimétrica na estrutura e organização do ensino, já que ambos estão articulados e integrados ao se referirem ao modelo do ensino com metodologia de EAD desenvolvido na Escola Indígena pesquisada, ou seja, os aspectos que os tornam iguais se destacam mais do que os que os diferenciam. O que os intervenientes destacam, nesse sentido, que na elaboração do PPC, *“houve a preocupação de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais – a legislação em vigor”* (GTC1).

E enfatizam ainda: *A organização do nosso currículo é baseada em todas as referências nacionais, diretrizes nacionais, inclusive a da educação também indígena*” (COOR2).

Além do atendimento as Diretrizes Curriculares para a EEI, o PPC da Escola Indígena necessita abranger a vida comunitária, as experiências culturais constituídas pela comunidade educativa, ou seja, os saberes-fazer da aldeia e, para tal requer apoio e acompanhamento pedagógico tanto na elaboração do documento quanto no desenvolvimento das atividades na escola. A dimensão participativa na Escola Indígena conforme enfatiza o RCNEI é conduzida pela comunidade indígena de acordo com os seus projetos, suas concepções e seus princípios educativos (Brasil, 2005, p. 24).

Um projeto educativo democrático, inclusivo e viável para a EEI parte da acolhida e escuta da família na escola. A escola, por sua vez, assume com a comunidade educativa o compromisso com a formação dos estudantes para além da realidade em que atua, no sentido de favorecer a autonomia e a participação comunitária e também propiciar o aprender a aprender, aprender a conhecer e aprender mobilizar, ou seja, formar habilidades para que atuem na resistência a todas as formas de exclusão, homogeneização e relações de poder que colocam em assimetria as diferenças culturais. E esse processo se fortalece por meio de um PPC que favoreça a integração curricular e a construção de novas realidades. Salientamos os seguintes relatos dos intervenientes da EEI acerca do desenvolvimento do PPC na Escola Indígena:

*Trabalham por exemplo aqui dentro do centro de mídias, alguns conteúdos, eles pegam de exemplo coisas locais pra dar pra ficar mais fácil. Por exemplo, o peixe que se come aqui, utensílios que eles usam que é muito comum, coisas do dia-a-dia que é fácil deles entenderem e que é feito dentro do planejamento dos professores, tentando trabalhar também essa questão da política também dos direitos que eles tem do respeito que todos devemos ter com eles, trata-los como iguais não vê-los como aquele índio, e sim indígena romântico né, aquele que fica dentro da floresta, que não tem acesso, que aquele indígena que não pode ter celular, que não pode ter algo nesse sentido que irá descaracterizar aquele indígena (COOR1).*

Nessas abordagens e desenvolvimento do PPC na Escola Indígena, destaca-se, como os intervenientes mencionaram; a) uma premissa de adaptação curricular através de práticas pedagógicas integradas, relativas aos dois contextos de mediação, b) o desenvolvimento de projetos e atividades integradas que visam favorecer a contextualização de conhecimentos. Como explicaram, *“então esse projeto pedagógico, ele acompanha essa estrutura curricular”* (PM). Referem também que promovem debates sobre questões políticas, direitos indígenas, quebra de mitos e paradigmas discriminatórios acerca dos povos indígenas e outros temas. E mais atuam com o comprometimento de *“abordar sobre cultura, sobre as vivências”* (COOR1)

O RCNEI detalha algumas estratégias para a elaboração do PPC da Escolas Indígena. Para tal, menciona algumas observações para refletir, nomeadamente sobre: o currículo, os objetivos educativos e as atividades de organização do trabalho pedagógico a serem inseridas no PPC. São ideias formuladas como parâmetro e sugestões de formas a não definir uma proposta curricular a ser aplicada como receita, mas que resultem em novas ideias e práticas pedagógicas de acordo com as particularidades de cada Escola Indígena (Brasil, 2005, p. 53).

Os intervenientes da Escola Indígena pesquisada relatam que promovem a participação dos pais na escola, pois afirmam que *“a gente traz os pais pra cá para a escola”* (GTS2). Todavia, não foi possível destacar as formas de participação das famílias e da comunidade na elaboração do PPC da escola. Não foi possível observar quais são atividades desenvolvidas *pela* e *com* a comunidade educativa que favorecem a integração escola-comunidade. Embora os intervenientes tenham relatados vários desafios e necessidades do processo de gestão curricular, não foi possível, na atividade de campo, efetivamente observar quais as estratégias de elaboração do PPC são aplicadas para que resultem no documento final elaborado pela comunidade educativa. Porém, em relação ao desenvolvimento das práticas curriculares os intervenientes da EEI mencionaram que desenvolvem atividades que visam a promoção da sociodiversidade na Escola Indígena: *“Toda a abordagem é feita a partir dessa visão que se tem da importância da sociodiversidade* (COOR2);

Os intervenientes também relataram que executam atividades de planejamento de aulas, pois como mencionaram “*a organização do planejamento ele se dá...*” (PM)...e ainda que procuram adaptar metodologias e processos próprios de organização do ensino como, por exemplo: “*nós montamos nosso cronograma das aulas a serem trabalhadas e disponibilizadas depois durante a atividade do dia (PM)...*” “*dos planos de aula, então a princípio é assim que funciona (PM)*;

O RCNEI apresenta ainda conteúdos mínimos para comporem a base do currículo da EEI respeitando-se a autonomia da Escola Indígena. Na análise do documento percebe-se uma estrutura que não divide e/ou delimita os conteúdos em disciplinas, mas sugere a abordagem por áreas de estudo, de conhecimentos, em ciclos ou em séries, de forma a permitir a seus colaboradores (comunidade educativa) definir sobre quando e com quem trabalhar as ideias propostas e outras a serem identificadas no dia-a-dia-da escola (Brasil, 2005, p. 53).

Os estudantes, por outro lado, relatam que têm dificuldades para acompanhar as aulas transmitidas pelo CTCC, pois como sinalam os professores os estudantes no geral “*não acompanham a sequência de aula deles, da mídia*” (PP), mesmo não sendo claro os motivos da falta de acompanhamento às aulas, já mencionamos no eixo 01 a importância do acompanhamento escolar, do apoio pedagógico e da orientação aos estudantes visando a superação das necessidades de aprendizagem. Assim, não temos como afirmar se as dificuldades de acompanhar a sequência de aulas está relacionada a metodologia de ensino distância, aos conteúdos, ao processo de mediação presencial ou outras dimensões curriculares do processo de ensino e aprendizagem.

Embora expressem que têm uma boa relação com as tecnologias, possuindo uma página na rede social Facebook, para a qual produzem diversos conteúdos digitais ligados aos projetos desenvolvidos na escola, em parcerias com ONG e entidades ambientais, foi relatado pelos intervenientes que os estudantes manifestam algumas dificuldades para acompanhar as aulas com mediação tecnológica. Todavia, parece haver aqui um contrassenso visto que os próprios estudantes criam conteúdos digitais que exigem uma série de habilidades e competências que são formadas a partir da aquisição de conhecimentos gerais e tecnológicos, como foi relatado pelos estudantes, “*a gente tem uma página no Facebook onde eles publicam todos os vídeos que a gente faz*” (EST).

Os estudantes assimilam conteúdos mediados por tecnologias que expressam uma ordem curricular vertical e centralizada a partir de uma prática pedagógica, de múltiplos profissionais, que planejam as aulas e fazem a mediação dos conhecimentos, mas que ignoram as especificidades da Escola Indígena. O processo de elaboração do PPC do CTCC é desenvolvido por diversos profissionais, que não atuam no cumprimento dos objetivos educacionais da EEI, mas favorecem, nas práticas

curriculares a integração dos conhecimentos científicos aos saberes tradicionais, embora esse papel seja melhor desempenhado pelo professor da ponta, da sala de aula, que procura desenvolver estratégias para contextualizar os conhecimentos e experiências culturais dos estudantes.

### 6.4.3 Integração da sociodiversidade

O estudo dessa subcategoria “integração da sociodiversidade”, presente na pesquisa, segue a reflexão iniciada no eixo 2 quando se apontou a necessidade de que se desenvolva na EEI **currículos diferenciados** para as diferentes escolas, povos, etnias, no sentido da **atenção à sociodiversidade**. Esse processo inicia-se no PPC da escola, porém se afirma no cotidiano da sala de aula a partir da valorização dos **saberes tradicionais, línguas, práticas sociais e mitologias indígenas**, sendo a escola o ambiente privilegiado de encontro de culturas, bem como espaço para diferentes manifestações simbólicas.

Nesse sentido, o objetivo desse eixo, e dessa subcategoria, é vislumbrar, a partir das vozes dos intervenientes, as práticas e requisitos apontados para a integração da sociodiversidade na Escola Indígena, objeto da pesquisa e do estudo em tese. Veja mais detalhes desse estudo na Tabela 24, a seguir apresentada.

**Tabela 24 – Integração da sociodiversidade – Eixo 3**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | UNIDADE DE SENTIDO                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <p>Esses professores receberam formação, <i>inclusive, é...na área da informática porque muitos deles <b>não tinham nenhum conhecimento da área de informática</b>, muitos deles sequer tinham visto um computador.</i> (GTC1)</p> <p><i>É feito assim conforme a necessidade nas jornadas pedagógicas eles são convidados a participar, trazer as maiores eventuais necessidades das escolas indígenas e ou <b>a gente nas formações discutimos sobre toda essa questão, refletimos sobre a questão indígena</b> e, na medida do possível, os professores, dentro do currículo né, do planejamento das suas aulas adequam os temas pra atender esse segmento.</i> (COOR2)</p> | <p>Formação para os professores indígenas</p> |

Aniversariante do mês; as atividades relacionadas as **datas comemorativas**, procuram fazer nas comunidades para inserir, para que eles se sintam valorizados, (GTS1)

ICETURITA que o **projeto de incentivo à leitura e a escrita** ou que os alunos fazem uma peça de teatro no final do curso e nesse intermeio eles leem o projeto, fazem atividade, escrevem dissertações e isso vai melhorando o conteúdo escolar. Nós temos o repórter da floresta que é uma parte mais um pouco profissional que eles têm um projeto de audiovisual onde eles aprendem a fotografar, a filmar, e a fazer entrevistas com moradores e contar as suas histórias dessa região, lá eles aprendem a escrever, aprendem a ler melhor também. Nós temos o **projeto jovens empreendedores** que são projetos, que visam o empreendedorismo dessa criança, onde eles aprendem a empreender o recurso que eles têm; A gente dá aula de matemática, aulas de contabilidade, livro-caixa e eles vendem um tipo de camisa, que você viu ontem aí todo o recurso é dividido para eles, eles pagam as camisas e o lucro eles compram outras camisas e investem neles mesmos compram caderno, compram, tiara, ajuda a família em casa essas coisas. E temos mais um **projeto chamado intercâmbio de saberes**, onde eles jovens vão pra Manaus, daqui dessa região; onde foram 6 alunos de 6 etnias diferentes, Baré, Carapanãs e Kambébas; eles foram para Manaus discutir o futuro da região, o que eles precisam fazer para conservar e preservar o meio ambiente. (GTS2)

Biomás, por exemplo. **Biomás ele é um conteúdo que você consegue trabalhar a sociodiversidade** até porque biomás são grandes áreas com características semelhantes, clima, fauna, flora, você consegue trabalhar a sociodiversidade brasileira. (PM)

Porque, às vezes, a gente vai pesquisar alguma coisa, a professora pede né, de vez em quando aqui não tem aquilo que a gente quer e precisa de uma internet, aí **a internet do computador também ruim né, lenta que só**, só é pra assistir aula mesmo aí precisamos de wi-fi aqui, liberada. (EST)

Então **ele fica na sua comunidade, ele está ali vivenciando ali, ele está recebendo a sua educação dentro do seu espaço, junto com a sua família**. Muito aluno até tem pai, tem mãe, irmãos todos estudando na mesma sala, e isso integra, isso une, isso não divide (COOR1)

Práticas integradoras

Fonte: elaboração própria

Compreende-se o Projeto Pedagógico e Curricular – PPC como o instrumento da escola que visa dar legitimidade a práticas curriculares que promovam a integração da sociodiversidade, na medida que os professores forem capazes de relacionar os conhecimentos científicos universais com os saberes ecológicos tradicionais dos estudantes indígenas. Porém, se destaca que os saberes indígenas se diferenciam em cada contexto escolar, em cada sociedade indígena. Essa pluralidade etnocultural exige um PPC de Escola Indígena alinhado a cada contexto bioecológico visando além da aprendizagem dos estudantes de maneira integrada, o respeito a sociodiversidade na escola na aldeia/comunidade.

Em relação a integração da sociodiversidade, o RCNEI chama a atenção para a necessidade de uma contínua **reflexão sobre a prática docente** na EEI, no sentido da constituição de um PPC de uma Escola Indígena culturalmente diferenciada e de qualidade. Essa reflexão nasce da observação dentro e fora da sala de aula, e levantará questões para serem estudadas pelos professores entre si (Brasil, 2005, p. 80)

Observou-se na fala dos intervenientes da Escola Indígena pesquisada, na configuração do seu duplo contexto, e contraste, que uma das suas preocupações no sentido da integração da sociodiversidade escolar consiste na **formação continuada dos professores** que atuam no EAD, ou seja, no modelo curricular que chega na sala de aula, escola, aldeia ou comunidade indígena integrante do CTCC. A formação continuada ocorre por meio de jornadas pedagógica anuais, presenciais e/ou à distância e, tal como evidenciam as falas, constituem momentos que possibilitam aos professores expressarem as suas necessidades e dificuldades relacionadas com o trabalho pedagógico na EEI, pois

*“[...] é feito assim conforme a necessidade, nas jornadas pedagógicas, eles são convidados a participar, trazer as maiores eventuais necessidades das escolas indígenas” (COOR2).*

*“[...] a gente nas formações discutimos sobre toda essa questão, refletimos sobre a questão indígena” (COOR2);*

Percebe-se assim a existência de iniciativas relacionadas com a integração da sociodiversidade indígena, ações que visam a exploração de conteúdos e temas de pesquisas e estudos, na perspectiva da integração curricular. Como relataram ainda “e, na medida do possível, os professores, dentro do currículo né, do planejamento das suas aulas adequam os temas pra atender esse segmento (COOR2), ou seja, segundo a fala dos intervenientes existe uma preocupação latente de se promover a integração da sociodiversidade nas práticas curriculares, iniciando-se pela formação continuada dos professores alinhada às especificidades de cada contexto educativo. Acrescenta-se ainda que se tornam necessárias

[...] metodologias de pesquisa que envolvam trabalho coletivo, resultado de um compromisso com a comunidade, a qual discutindo com seus alunos e entre seus parentes vai definindo os atuais e futuros rumos de um projeto educativo, como parte dos demais projetos comunitários, não há dúvida que isso passa a exigir o acesso a novas fontes de conhecimento, a espaços e metodologias de pesquisa, para os quais os desafios e exigências são grandes e complexos (Brasil, 2005, p. 65).

Como temas estudados e pesquisados relacionados com o contexto ecológico e com vista à promoção da sociodiversidade, os intervenientes relatam por exemplo

*“Biomassas, por exemplo. Biomassas ele é um conteúdo que você consegue trabalhar a sociodiversidade até porque biomassas são grandes áreas com características semelhantes, clima, fauna, flora, você consegue trabalhar a sociodiversidade brasileira” (PM).*

Segundo a fala dos intervenientes, a formação continuada dos professores é essencialmente importante para o desenvolvimento das **competências docentes** necessárias à integração da sociodiversidade na escola, nomeadamente através do recurso a ferramenta digitais. Neste sentido, os professores que atuam na Escola Indígena recetora dos conteúdos transmitidos por meios tecnológico, fizeram cursos de informática básica, no início das atividades docentes, porque muitos nunca haviam usado um computador.

Para atuar no ensino com transmissão de conteúdo via satélite, são necessárias habilidades tecnológicas mínimas dos professores. Ou seja, para uso das tecnologias na sala de aula, já que esse modelo de ensino, diferente da EAD convencional, além do professor do estúdio, que transmite a aula ao vivo, também envolve a atuação de um professor presencial, em sala de aula, exige um saber-fazer a mediação tecnológica e cognitiva da aprendizagem, promovendo e o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, além do controle *online* da frequência escolar, registro da avaliação e dos resultados do trabalho escolar. Muitos desses professores, como relataram os intervenientes, não têm uma cultura digital de fato, e

*“Esses professores receberam formação, inclusive, é.... na área da informática porque muitos deles não tinham nenhum conhecimento da área de informática, muitos deles sequer tinham visto um computador (GTC1).*

Com a pesquisa foi possível coletar dados de atividades que favorecem a integração da sociodiversidade escolar, a preservação da biodiversidade e a ecologia planetária que os estudantes desenvolvem em parceria com instituições diversas. De entre as atividades mencionadas se destacam quatro projetos que colaboram e ativam as atividades de ensino e aprendizagem na escola:

1º PROJETO ICETURITA é um que é *um “projeto de incentivo à leitura e a escrita ou que os alunos fazem uma peça de teatro no final do curso e nesse intermeio eles leem o projeto, fazem atividade, escrevem dissertações e isso vai melhorando o conteúdo escolar” (GTS2).*

2º PROJETO REPÓRTER NA FLORESTA que *“é uma parte mais um pouco profissional que eles têm um projeto de audiovisual onde eles aprendem a fotografar, a filmar, e a fazer entrevistas com moradores e contar as suas histórias dessa região, lá eles aprendem a escrever, aprendem a ler melhor também” (GTS2).*

3º PROJETO NOVOS EMPREENDEDORES, que como informam *os intervenientes “Nós temos o projeto jovens empreendedores que são projetos, que visam o empreendedorismo dessa criançada, onde eles aprendem a empreender o recurso que eles têm; A gente dá aula de matemática, aulas de contabilidade, livro-caixa e eles vendem um tipo de camisa, que você viu ontem aí todo o recurso é*

*dividido para eles, eles pagam as camisas e o lucro eles compram outras camisas e investem neles mesmos compram caderno, compram, tiara, ajuda a família em casa essas coisas” (GTS2).*

4º PROJETO INTERCÂMBIO DE SABERES com outros jovens indígenas... *“E temos mais um projeto chamado intercâmbio de saberes, onde eles jovens vão pra Manaus, daqui dessa região; onde foram 6 alunos de 6 etnias diferentes, Baré, Carapanãs e Kambebas; eles foram para Manaus discutir o futuro da região, o que eles precisam fazer para conservar e preservar o meio ambiente” (GTS2).*

Vemos que a Escola Indígena pesquisada, como mencionaram os intervenientes, além de promover diversas atividades curriculares com uso de tecnologias educativas, desenvolve diversos projetos como projetos de leitura, entrevistas, atividades voltadas ao empreendedorismo e estimula também pesquisas de temas diversos propostos pelos professores mediadores. Essas pesquisas envolvem temáticas ligadas a promoção e integração da sociodiversidade na escola. Todavia, não ficou evidenciada a articulação e integração dos projetos com as atividades propostas nas aulas, ou seja, não se evidenciou uma efetiva integração desses projetos com as demais atividades curriculares, para além de serem considerados projetos extracurriculares que são formativos, mas “não são currículo”, na perspectiva dos intervenientes da escola.

Os professores que atuam na sala de aula mencionaram que fazem um esforço no sentido de os orientar, esclarecer dúvidas, mediar o processo educativo, mas efetivamente não são professores especialistas das diversas áreas das ciências e consideram que não tem conhecimentos para esclarecer dúvidas de conteúdo de Matemática ou Língua Portuguesa, por exemplo. Ou seja, destaca-se mais uma vez a importância da formação continuada dos professores que atuam na mediação dos conteúdos na sala de aula, escola, aldeia indígena, pois necessitam de domínio das ferramentas tecnológicas e procedimentos didático-pedagógicos necessários para assegurar a recepção das aulas e a aprendizagem dos estudantes. Os professores que atuam nos estúdios em Manaus, produtores e transmissores do conteúdo, que indiretamente atuam na Escola Indígena, por outro lado, são especialistas, cuja função é fazer a mediação tecnológica e cognitiva dos conhecimentos fim de ativar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Paralelamente, os estudantes manifestam algumas dificuldades e necessidades para o desenvolvimento do seu processo de desenvolvimento, estudo, pesquisa e aprendizagem:

*Porque, às vezes, a gente vai pesquisar alguma coisa, a professora pede né, de vez em quando aqui não tem aquilo que a gente quer e precisa de uma internet (EST)*

*[...] aí a internet do computador também ruim né, lenta que só (EST)*

*[...] só é pra assistir aula mesmo (EST)*

*[...] aí precisamos de wi-fi aqui, liberada (EST).*

Estas falas dos estudantes demonstram que eles estão antenados com as novas tecnologias, compartilham saberes nas redes sociais e têm um **grupo online** onde relatam as atividades de projetos que desenvolvem. Paralelamente, manifestam o recurso a meios digitais para realizar **pesquisas escolares**, mas também a restrição a esses conhecimentos por não terem acesso à internet na escola. Ou seja, na Escola Indígena, ao mesmo tempo em que os estudantes indígenas necessitam de conhecimentos científicos, preservando os saberes tradicionais, também evidenciam a necessidade de integração tecnológica, rompendo-se assim com o conceito estereotipado de índios como povo atrasado, deslocado, isolado, pois os povos a que essa pesquisa se refere estão efetivamente conectados, tecnologicamente com a sociedade mais ampla.

Percebeu-se nas falas dos intervenientes, relatadas nos eixos anteriores que a escola é bem-conceituada pelos estudantes e comunidades que a frequenta. Entretanto os estudantes, que são oriundos de 11 comunidades adjacentes, localizadas as margens do Rio Negro, evidenciaram que desejam receber a sua formação, e ao mesmo tempo ficar na sua própria comunidade, como já relatado pelos professores. Os estudantes almejam obter conhecimentos novos, fortalecer a sua cultura e identidade na sua comunidade, junto com os seus parentes, ou seja, desejam poder estudar sem que seja necessário se deslocar de barco, para outra comunidade. Assim evidencia-se a necessidade de uma escola em cada aldeia/comunidade indígena e

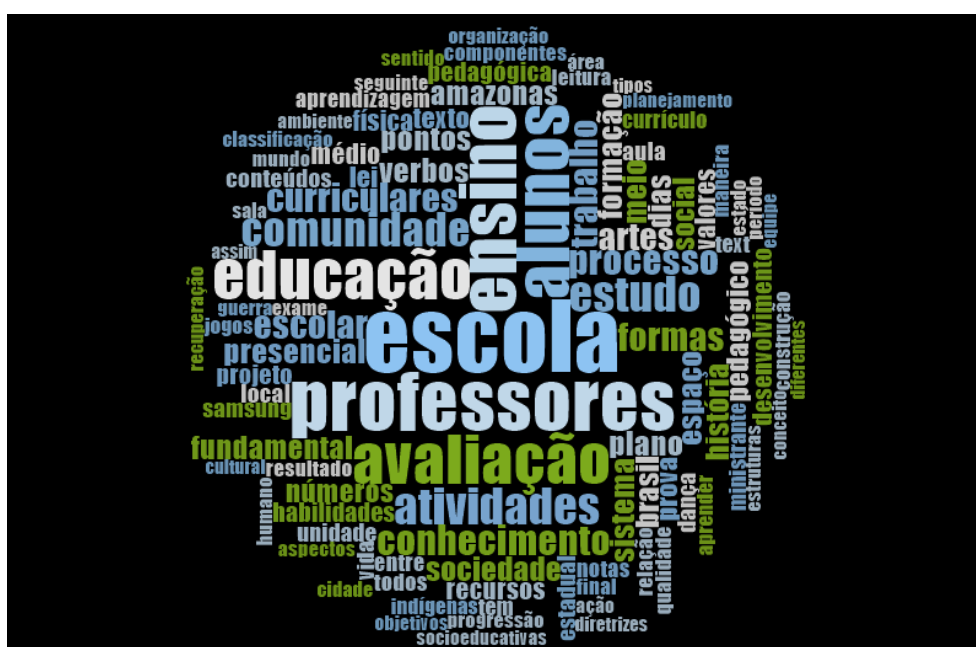
*“[...] então ele fica na sua comunidade, ele está ali vivenciando ali, ele está recebendo a sua educação dentro do seu espaço, junto com a sua família. Muito aluno até tem pai, tem mãe, irmãos todos estudando na mesma sala, e isso integra, isso une, isso não divide”.*  
(COOR1)

Nesse sentido, na ótica da integração da sociodiversidade, compete aos intervenientes da Escola Indígena promover o reconhecimento e a integração das diferenças étnicas dos estudantes, fazer a integração das atividades curriculares de maneira que todos se sintam valorizados. Em relação à integração da sociodiversidade indígena observou-se, na visita a comunidade indígena Kambeba, que a escola possui uma excelente estrutura física, com construção que respeita as características físicas regionalizadas, obra toda em madeira de lei, coberta de telhas de barro, com ventilação natural, com uma área verde central, ou seja, bem integrada no contexto bioecológico da comunidade.

A pesquisa evidenciou que ainda não existem escolas indígenas para todas as etnias, em todas as comunidades indígenas, constituindo-se em uma problemática que os povos indígenas precisam enfrentar e procurar solucionar, e esse cenário de exclusão educacional aponta desafios para o PPC que detém dentre outros aspectos a abrangência de promover o ensino, a aprendizagem, a igualdade de oportunidades educacionais, a promoção da diversidade escolar e o fortalecimento das identidades etnoculturais indígenas.

Com relação à integração da sociodiversidade na Escola Indígena, apresenta-se a seguir, com suporte do *software* NVIVO, a nuvem das palavras mais recorrentes apresentadas no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

**Figura 8 – Nuvem de palavras - PPC da Escola Indígena**



Fonte: elaboração própria

As palavras que atravessam, vertical e horizontalmente o PPC da Escola Indígena pesquisada, foram apresentadas na Figura 10. A nuvem de palavras representa a subjetividade implícita, e transversal, do PPC da escola. Sinaliza, embora não se possa afirmar diretamente, a centralidade do processo educativo, crença, valores e a percepção dos intervenientes, estudantes, professores, coordenadores, gestores e comunidade educativa, acerca dos objetivos e fins educacionais da escola. Destaca-se, nas palavras-chaves, uma representação de Escola Indígena que os intervenientes formaram nas suas inter-relações e experiências culturais, para além do modelo de escola em que

atuam. A nuvem de palavras constitui-se de um emaranhado de termos, mas também expectativas, sonhos, esperanças dos intervenientes da escola.

Observa-se, nas palavras-chaves, acima, que se destacam **“escola”**, **“professores”**, **“educação”**, **“alunos”** e **“ensino”**. Percebe-se, com essa leitura, que o PPC da escola contém palavras recorrentes no debate educacional em torno do direito à educação, a garantia de acesso de todos à escola pública, a ensino de qualidade e a progressão escolar; observa-se a palavra **escola** no centro do projeto educativo, ou seja, no cerne do seu fazer pedagógico.

Apesar disso, abraçar a diversidade indígena, por meio da escola própria, exige **práticas curriculares integradas e flexíveis**, alinhadas aos contextos culturais; atos e ações curriculares que visem, sobretudo, desenvolver um PPC que favoreça a reconstrução e valorização das identidades étnicas de cada povo. Os intervenientes mencionaram que experiências voltadas para a promoção da diversidade, acontecem na escola pesquisada, por meio de projetos... *“as atividades relacionadas as datas comemorativas, procuram fazer nas comunidades para inserir, para que eles se sintam valorizados”* (GTS1). São atividades promovidas pelos professores com a intenção de possibilitar aos estudantes que se sintam incluídos, participes, sujeitos do processo de educativo. Porém, não basta lembrar a existência dos povos indígenas em datas específicas, como memórias de um passado remoto, mas sim reconhecer suas vidas, ancestralidades, culturas, identidades, saberes promovendo o combate a toda forma de preconceito porque, como menciona Paulo Freire (1996), qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar (p. 60). Assim a autonomia no desenvolvimento do PPC da Escola Indígena se fortalece, pois:

[...] à boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo corrente com esse saber (Freire, 1996, p. 61)

O processo de fortalecimento da Escola Indígena, ocorre também por meio de um PPC que favoreça a integração das práticas curriculares críticas, criativas e engajadas dos professores. Nesse aspecto, ao elaborar o PPC, além de favorecer competências técnico-pedagógicas, os professores e estudantes, nas comunidades/aldeias têm a possibilidade de desenvolver habilidades sociopolíticas e histórico-culturais, mas para tanto necessita-se conceber a escola como um local de saberes-fazer. Ou seja, local de aprendizagens coletivas, mas também campo de atuação e desenvolvimento de uma visão de homem, ciência, cultura, sociedade pois, além de:

Colocar a escola como local de aprendizagem (...) significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competências significa saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto da realização de atividades de um projeto (Libâneo, 2004, p. 35).

O PPC adquire também a função de ressaltar as características da sociedade indígena que cada povo deseja manter, ou desenvolver em cada etnoterritório, aldeia, comunidade educativa. Ao planejar e gerir seu projeto educativo, os intervenientes da escola podem ir além: promover o diálogo interétnico, intercultural, valorizar as diferenças, ressaltar os saberes, competências e experiências dos professores e estudantes, e a partir de uma gestão compartilhada a escola pode vir a superar conflitos, intervir na realidade escolar e alinhar continuamente seus objetivos políticos e pedagógicos de maneira que constitua-se numa escola em ação.

Visto que a (...) a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos (...) apresenta suas contradições. Tanta pluralidade de perfil pode se constituir numa riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para implementação do seu projeto político-pedagógico. Mas isso só é possível se a organização e gestão da escola girarem em torno desse projeto (Ferreira & Aguiar, 2004, p. 246).

Essa instituição escolar (re)configurada, por meio do PPC, embora vista como território de incertezas, campo de conflitos, passa a ser também centro de produção de conhecimentos, cenário de bonitezas, espaço de entrelaçamento de culturas, saberes, ancestralidades, artes e patrimônio cultural indígena. Longe de ser um projeto pragmático, utópico, a ideia é que a comunidade educativa planeje um PPC viável que espelhe a autonomia, modos de organização e gestão curricular singulares e a Escola Indígena e fortaleça práticas curriculares específicas. Esse processo de construção de um PPC específico, embora apresente vulnerabilidades e fragilidades na gestão curricular pode vir a constituir-se na expressão máxima do conceito da escola própria; O PPC passa a ser, nesse sentido, a mola propulsora capaz de promover a inclusão educacional indígena, o ensino e aprendizagem significativa, além de promover a sociodiversidade na escola.

Apresenta-se a seguir, com suporte do *software* NVIVO a nuvem das palavras mais recorrentes no projeto pedagógico do CTCC responsável pela transmissão das aulas por mediação tecnológica.



privado - que chegam até as aldeias/comunidades indígenas localizadas em pontos remotos do Estado do Amazonas.

Como se pode perceber a palavra sociodiversidade não aparece no PPC do CTCC, o que demonstra uma contradição considerando a multiculturalidade e a pluralidade étnica do estado. Essa ausência da palavra sociodiversidade provoca muitas perguntas:

- a) Como o CTCC garante a aprendizagem significativa, promove o acesso aos conhecimentos científicos, alinhados aos saberes tradicionais dos povos indígenas?
- b) Como consegue motivar os estudantes através das aulas para ser/estar na escola?
- c) Como assegura o acesso ao ensino, aprendizagem e a progressão escolar?
- d) Como dão sentido as práticas curriculares dos professores num cenário em que o educador é continuamente exigido, avaliado e se requer cada vez mais a qualificação profissional alinhadas as demandas da sociedade 4.0?
- e) Como integram o currículo para o desenvolvimento de competências sociais, culturais e tecnológicas?
- f) Qual é o papel da escola, dos conhecimentos para os povos indígenas que perpassa o PPC do CTCC?

Essas perguntas orientam uma reflexão sobre qual Escola Indígena os estudantes desejam e qual escola eles têm de fato:

Ou seja, as funções políticas e sociais da escola são atravessadas pelos interesses das classes sociais. Nessa perspectiva, é interessante situar a contribuição de tendências que resultaram em diferentes concepções do papel da escola e, consequentemente sua função política e social na construção da cidadania (Ferreira & Aguiar, 2004, p. 130).

Indica-se que **formação dos professores** como fator relevante na configuração da Escola Indígena que abraça a diversidade; a partida para os  **cursos de formação** continuada é a reflexão sobre a necessidade de se desenvolver um processo de formação que possibilite atuar criticamente, ensinar mudanças, realizar intervenções, partilhar saberes, atuar para a superação de modelos e tendências curriculares tradicionais de ensino, que historicamente vem gerando exclusão, negação da diversidade escola, bem como enfrentar os desafios e as necessidade educacionais dos estudantes, sujeitos re/produtores de referências na sociedade multicultural assimilacionistas das diferenças e produtora de desigualdades. Essa prática reflexiva, implicada no fazer pedagógico é emergente para os

professores na contemporaneidade, porque “o lugar onde marcamos a nossa formação é na sala de aula” nos alerta (Arroyo, 2013) assim vale refletir que,

Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula. Na prática de preparar, ensinar nossa matéria (...) Nos convívios e diálogos com professores (as) da educação básica é fácil notar que uma mudança de referentes vem do convívio com os alunos (Arroyo, 2013, p. 24).

Nesse sentido, uma reflexão também importante sobre a realidade social, política, econômica e cultural do Brasil é sobre ações políticas que avançam sobre os direitos a educação pública, dos trabalhadores da educação, cerceando direitos dos professores e estudantes, restringindo o acesso a informação ao currículo crítico como o PL 246/2019 que propaga uma “escola sem partido”, sem o “ensino de conteúdos ideológicos” ou “doutrinação” na escola.

Compreende-se ser de fundamental importância que os intervenientes da EEI (re)configurem o paradigma da escola própria, “num cenário em que a escola popular ainda é vista como escola subcidadã” (Arroyo, 2013, p. 75). O PPC quando estruturado a partir dos princípios pedagógicos da etnicidade, interculturalidade e bilinguismo, não somente cumpre a ordenação da política curricular, mais volta-se efetivamente para o atendimento à diversidade escolar. Assim mudadas as condições, e no contexto de uma mesma pedagogia, a escola pode vir a ser chamada a orientar-se para adequação das necessidades individuais ao meio e “ nessa perspectiva a educação é concebida como um processo ativo (Ferreira & Aguiar, 2004, p. 131) e transformador, além de fator de desenvolvimento humano e mudança social. Portanto, a educação para a diversidade exige acolhimento, tratamento igualitário dos estudantes além de propor intervenções, educativas e qualitativas, na realidade social no sentido da mudança e da transformação.

Apresenta-se a seguir, com suporte do *software* NVIVO a nuvem de palavras mais recorrentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena – RCNEI.

**Figura 10 – Nuvem de palavras - referencial curricular para a EEI**



Fonte: elaboração própria

O Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena destaca a palavra **“indígenas”** bem no centro do processo educativo; como se observa na imagem acima, e não poderia ser diferente visto que o RCNEI é o documento norteador das políticas curriculares para a EEI, bem como para a organização, estrutura e funcionamento da escola própria.

Como se observa na imagem a palavra **“escolas”** vem logo a seguir representa a expressão do direito à escolarização, ao ensino e à aprendizagem significativa. Acima, no centro, observa-se a palavra **“professores”**, e vê-se também a palavra **“educação”** e acima as palavras **“povos”**, **“curricular”** e **“trabalho”**. Percebe-se uma relação entre essas cinco palavras, pois aos professores compete colocar a EEI em ação, e as três palavras finais ressaltam a política curricular para a EEI que efetivamente vem se desenvolvendo no país, desde a CF de 1988. A luta é para garantir o direito a escola própria para cada povo indígena, por meio de um currículo e uma prática curricular diferenciada. E, esses aspectos relevantes da política curricular recomendados pelo RCNEI, representados pelas palavras-chaves acima, partem da análise fenomenológica, mas também político-pedagógica, da EEI visando a sua, cocriação, recriação e reinvenção no sentido do desenvolvimento de uma pedagogia indígena. A construção de uma pedagogia indígena vai ocorrendo com o trabalho de cada professor, em conjunto com a sua comunidade educativa, a partir de uma atitude de curiosidade que resulte em processos de investigação e criação (Brasil, 2005, p. 65).

O RCNEI, como documento norteador da pedagogia indígena, apresenta muitas interrogações, interlocuções mas também provoca muitas inquietações, quer seja porque não se propõe a dar receitas prontas para o processo de organização curricular na EEI, quer seja porque se

estrutura a partir das inúmeras perguntas, reflexões e discussões coletivas dos professores indígenas consultados para a elaboração do documento, quer seja porque mesmo sendo originário do movimento dos professores indígenas, não deixa de ser uma política curricular normativa. Sua aplicabilidade está direcionada as escolas indígenas, no âmbito nacional, assim mais que currículo normativo e instrucional de caráter homogeneizador a tendência é ser um fio condutor para a elaboração do PPC de cada Escola Indígena.

O RCNEI apresenta, nesse sentido, as seguintes áreas de conhecimentos: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física; relaciona conteúdos mínimos pertinentes a cada área de ensino, de modo a assegurar a equidade escolar. Como visa nortear as escolas indígenas a desenvolver os seus PPC, dentro do sistema de ensino, apresenta orientações pedagógicas para cada área de conhecimento, direcionadas aos professores e equipes escolares; contempla temas transversais, que possibilitam discutir a realidade social, econômica, ambiental histórica e cultural dos povos indígenas, tanto para os cursos de formação dos professores quanto para os projetos de pesquisas e eixos do planejamento escolar.

Reconhecendo que o teor do RCNEI, originado de uma pluralidade de contribuições de professores indígenas, não se configura como um manual a ser seguido rigorosamente na estruturação das escolas indígenas, observa-se que visa possibilitar o acesso aos professores, coordenadores e gestores a consultas e sugestões para o processo de elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das escolas. O documento objetiva contribuir com o fortalecimento das políticas curriculares para a EEI com parâmetros, ideias e sugestões para dar clareza e intencionalidade ao Projeto Educativo das escolas. O RCNEI/indígena resulta de marcos precisos: o estado atual das práticas e das discussões teóricas sobre a EEI e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais (Brasil, 2005, p. 15).

A EEI absorve um contexto diverso e complexo, que a desafia a se organizar, dialogar, interagir por meio do PPC. A compreensão da diversidade indígena não absorve regras, receitas, modelos pré-formatados de escola, mas se volta para o desenvolvimento de um modelo curricular próprio, através de um PPC específico, que tem o RCNEI também como um instrumento norteador, tanto para os cursos de formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, quanto para orientação das equipes escolares de modo geral.

Sistematizando o Eixo 3, a pesquisa evidenciou um desenvolvimento curricular tanto no CTTC quanto na Escola Indígena que segue as Diretrizes Curriculares gerais para a Educação Básica. O PPC tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes e

estrutura-se em áreas quatro de conhecimento globais; Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. As aulas chegam a aldeia por meio da metodologia EAD e a metodologia de ensino, com formato televisivo, sinaliza uma prática curricular homogeneizadora das diferenças na Escola Indígena, ressaltando-se, assim, uma persistente dicotomia entre o RCNEI, que propõe os princípios pedagógicos da Escola Indígena e o PPC do ensino com mediação tecnológica que universaliza os conhecimentos científicos que chegam nas escolas indígenas decorrentes de uma estrutura e imposição curricular.

Assim, de acordo com o estudo, a Escola Indígena pesquisada, embora não se pautasse de acordo com as especificamente da EEI, referidas no RCNEI, ela abrange uma dupla composição, sendo ao mesmo tempo um centro educativo transmissor do conteúdo curricular e também uma Escola Indígena situada numa comunidade indígena que atende estudantes indígenas. Os estudantes têm acesso a aulas transmitidas por meio tecnológico e essa é uma situação complexa que impõe múltiplos desafios à consecução da Escola Indígena diferenciada, e requer diferentes estratégias para envolver a comunidade educativa tanto na elaboração do PPC quanto na operacionalização desse instrumento de produção de conhecimentos indígenas. Com a pesquisa evidenciou-se que o PPC do CTCC não foi elaborado com a participação das comunidades indígenas e não integra os princípios e Diretrizes Curriculares da EEI, mas, entretanto, cumpre as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

No contexto educativo indígena, na canoa, no rio, na rede, na batida do tambor, nas manifestações ritualísticas e culturais, denota-se que uma prática de promoção da sociodiversidade, mas a Escola Indígena, ou escola própria, nos marcos da organização curricular diferenciada proposta pela resolução 05/2012 e normatizada pelo RCNEI, e de acordo com a pesquisa realizada, ainda não se configurou de fato. Observamos várias incongruências na oferta educativa de ensino com mediação tecnológica na Escola Indígena, pois o PPC do CTCC não contempla diretamente os objetivos e fins educativos regulamentados pelo RCNEI.

Embora se destaque as dificuldades e limitações da comunidade escolar para elaborar o seu PPC específico, no sentido da integração da sociodiversidade escolar, os intervenientes mencionaram que desenvolvem **atividades extracurriculares** com a finalidade de fazer uma contextualização dos conhecimentos científicos integrados aos saberes indígenas. Nessa perspectiva, os projetos de integração curricular constituem um passo significativo para o engajamento dos estudantes na construção da escola própria, além de favorecer a aprendizagem de novos conhecimentos também fortalecem os estudantes no desenvolvimento de estratégias de resistência no contexto da discriminação excludente que ainda se observa na atualidade, para com grupos minoritários no Brasil.

Os povos indígenas têm na escola a força para resistir aos retrocessos de conquistas históricas que vem ocorrendo com as políticas neoliberais em curso, no Brasil, que vem resultando em perdas de direitos sociais democraticamente conquistados dentre eles o direito à educação pública de qualidade.

#### **6.5 Apresentação dos resultados do Eixo 4 - Projeto pedagógico e relação entre: conhecimento científico e saberes tradicionais orais**

Esse eixo 4 tem como unidade de análise da seguinte questão: Como o projeto pedagógico da Escola Indígena Inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares?

O objetivo do eixo prevê, então, averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas. Objetiva-se perceber, por meio desse estudo, como o PPC da escola interrelaciona os conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas, bem como descrever, se possível, as práticas curriculares dos professores que demonstram a integração dos conhecimentos científicos, a integração dos saberes tradicionais e a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais no processo ensino e aprendizagem.

A EEI ensina escola que favoreça o desenvolvimento de um PPC com princípios pedagógicos específicos, que dê ênfase ao papel do professor e dos estudantes e envolva as diferentes dimensões da integração curricular: social, comunitária, científica e ecológica, resultando num processo de ensino e de aprendizagem significativa. A integração curricular pressupõe a multidimensionalidade da formação humana no processo educativo; o currículo intercultural, aberto, flexível e integrado da realidade escolar; promove a integração dos conhecimentos científicos alinhado às experiências culturais dos estudantes; perpassa as diferentes áreas de conhecimentos e transgride com os limites e restrições das áreas disciplinares, pois o currículo como uma realidade social, se constrói e se modifica em integração com o contexto. (Alonso, 2000)

Apresenta-se a seguir o estudo referente ao Eixo 4, na sua categoria de análise “Projeto pedagógico e relação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais” e subcategorias, “integração dos conhecimentos científicos”, integração dos saberes tradicionais, e integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais”. Trabalhou-se no sentido de identificar, nas falas dos intervenientes, atos e ações curriculares que espelhem uma prática pedagógica integradora, ou seja, a mediação e integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais orais a

partir do diálogo com as diferenças na aquisição de conhecimentos de diferentes campos da ciência e dos saberes.

### 6.5.1 Integração dos conhecimentos científicos

Os intervenientes do CTCC por mediação tecnológica caracterizado como contexto 01 nesse estudo, mencionaram que elaboram o seu PPC a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que orienta o currículo básico - oficial, formal, de natureza universalista e normativa. Ressaltam que elaboram o PPC com uma base curricular comum, com conteúdos científicos mínimos a fim assegurar uma formação equitativa para os estudantes, sendo esse processo amparado pela Resolução nº 04/2010, art.º 4º, que assegura a todos os estudantes a igualdade de acesso, inclusão, permanência e sucesso escolar (Brasil, 2010). Veja mais detalhes do estudo acerca da integração dos conhecimentos científicos na EEI na Tabela a seguir (Tabela 25).

**Tabela 25 – Integração dos conhecimentos científicos - CC – Eixo 4**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | UNIDADE DE SENTIDO                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Mas eu já vi algumas preocupações em alguns componentes curriculares principalmente de fazer esse link de aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos, eu já vi inclusive na preparação de algumas aulas. (GTC1)</i></p> <p><b>O professor ele pode trabalhar a língua Portuguesa, a matemática, a geografia, tudo aqui ao redor porque nós temos de sobra: a mãe natureza ao nosso favor, então os nossos alunos, não indígenas, os brancos como eles chamam, eles fizeram apresentação da música da campanha da fraternidade só que junto com eles, porque da música da campanha da fraternidade de 2002 é pautada as etnias indígenas e foi assim gratificante ver as duas comunidades, comunidades não indígenas e a comunidade indígena fazendo a apresentação única, não tirando o foco da apresentação deles mas era só uma forma de interagir e convidamos as/a sociedade civil organizada para participar. (GTS1)</b></p> <p><i>Tentarmos levar isso e melhorar a vida dos alunos e <b>integrar tudo, integrar escola, integrar comunidade, integrar projetos, integrar aulas pedagógicas e aulas normais.</b> (GTS2)</i></p> | <p>Integração dos conhecimentos científicos do currículo base</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <p><i>Existem as áreas de conhecimentos. Então os professores, estão, vamos supor divididos sobre essas <b>áreas de conhecimento das linguagens, da matemática, da ciência de natureza, então há uma discussão, por exemplo, sobre o que vai caracterizar essa área.</b></i> (COOR1)</p> <p><i><b>Os professores de química que fizeram uma abordagem de conteúdo dentro das proteínas, dos componentes químicos, trabalharam a questão da gastronomia, da alimentação dos povos indígenas</b> e a gente percebe quando há esse movimento, essa preocupação a resposta, o resultado que as turmas trazem imediatamente no chat público é algumas manifestações dos alunos, dos professores em relação a reconhecer-se a si reconhecer a sua identidade dentro da abordagem que o professor faz na aula.</i> (COOR2)</p> <p><i>Tem também essa preocupação de <b>olhar como o cânone literário abordou e tratou, e representou os povos indígenas</b> nos seus romances, nas suas histórias, nas suas narrativas, também, e agora voltando para o estudo de língua portuguesa mesmo, eu acredito que busco observar, buscar <b>exemplos dos fenômenos da língua que a gente aborda nas aulas</b>, exemplos que sejam mais aproximados, o máximo que eu consigo da questão local, mais regional.</i> (PM)</p> | <p>Integração das diferentes áreas de conhecimentos</p> |
| <p><i>Eles sentem muita dificuldade, sente dificuldade de voltar a rotina, todo dia é um assunto diferente, <b>a professora revisa, mas todo dia é um assunto diferente.</b></i> (PP)</p> <p><i>No repórter da floresta é mais sobre reportagem, <b>é utilizado câmeras, esses equipamentos para produção do vídeo</b>, né tudo isso tem que ter notebook. E o básico que a gente utiliza aqui</i></p> <p><i>E mais sobre texto, ler o texto entendeu? não e mais na tecnologia, <b>fala sobre texto tem que aprender tudinho, atuar, aprender como se faz, ensina a ler e a interpretar ao mesmo tempo</b>, tudinho, e fazer viver a cena.</i></p> <p><i><b>Eles ensinam a gente a pegar uma câmera, como segurar um microfone</b>, aí a gente bola as perguntas, faz para o outro colega a gente mesmo bola (elabora) as perguntas...</i></p> <p><i>Igual ontem... a professora pediu pra gente fazer o <b>projeto sobre reciclagem</b>, o professor pediu pra reunir a sala dele também e a gente foi apresentar no refeitório.</i> (EST)</p>                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Projetos de pesquisa de integração curricular</p>    |

Fonte: elaboração própria

Os intervenientes da pesquisa informam que, embora o PPC do CTCC priorize a formação básica comum e linear, alguns professores atuam na perspectiva de desenvolvimento de um currículo que aborde os conhecimentos científicos contextualizados às experiências culturais dos estudantes. Referem, ainda, que promovem o ensino através do que denominam **link entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas** em algumas aulas, procuram fazer uma inter-relação dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, ecológicos, ambientais, cosmológicos e filosóficos dos povos indígenas, que embora não seja uma prática global dos professores de todas as áreas de conhecimentos curriculares do CTCC como citaram: *“eu já vi algumas preocupações em alguns componentes curriculares principalmente de fazer esse link de*

*aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos”, (GTC1); “eu já vi inclusive na preparação de algumas aulas” (GTC1).*

Os intervenientes da Escola Indígena pesquisada, denominada nesse estudo como contexto 02, por outro lado, mencionam que também procuram brechas no currículo normativo para desenvolver atividades interculturais, criativas e dialógicas no sentido da integração dos conhecimentos científicos a partir dos saberes tradicionais objetivando de entre outros aspectos *“melhorar a vida dos alunos e integrar tudo, integrar escola, integram comunidade, integrar projetos, integrar aulas pedagógicas e aulas normais”* (GTS2). Nesse sentido, Arroyo (2014, p 30) salienta que as salas de aulas passam assim a ser espaços privilegiados de libertação, onde se abrem caminhos para a exploração de outras funções e outras verdades que contribuem com o enriquecimento da função docente.

Evidencia-se, com a pesquisa, que existem professores, nos dois contextos pesquisados, que procuram ampliar os limites do currículo formal desenvolvendo práticas curriculares que favoreçam a integração dos conhecimentos científicos visando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Os intervenientes da escola referem como exemplo as atividades que desenvolvem na escola, a concentração dos estudantes para cantar músicas que mencionem a questão ambiental, ecológica para em seguida refletir sobre os desafios da diversidade amazônica. Citam também que desenvolvem atividades culturais como dança, músicas, apresentações artísticas, *“porque a música (... ) é pautada nas etnias indígenas”* (GTS1) e, paralelamente, observam que nessas atividade *“a escola reconhece a sua diversidade”* (GTS1), além de valorização das atividades ecológicas, porque *“tudo aqui ao redor porque nós temos de sobra... a mãe natureza ao nosso favor* (GTS1) também se suscita um leque de saberes que ampliam as possibilidades da aprendizagem dos estudantes

Foi citado pelos intervenientes, também, que desenvolvem um **projeto sobre reciclagem** que aborda conhecimentos científicos significativos, amplia a atuação dos envolvidos no próprio contexto escolar, e contou com a participação de estudantes de diferentes turmas. Mencionam: *“ontem... a professora pediu pra gente fazer o projeto sobre reciclagem, o professor pediu pra reunir a sala dele também e a gente foi apresentar no refeitório”* (EST).

Os intervenientes apontam que os professores que atuam no CTCC, desenvolvem o planejamento das aulas na perspectiva da integração curricular, objetivando favorecer a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento e

*“então os professores, estão, vamos supor divididos sobre essas áreas de conhecimento das linguagens, da matemática, da ciência de natureza, então há uma discussão, por exemplo, sobre o que vai caracterizar essa área”* (COOR1).

Citam, a título de exemplo, como abordam o estudo dos componentes químicos

*“os professores de Química que fizeram uma abordagem de conteúdo dentro das proteínas, dos componentes químicos, trabalharam a questão da gastronomia, da alimentação dos povos indígenas”* (COOR2).

Nesse sentido os professores, ao mesmo tempo que reconhecem os desafios da integração dos conhecimentos científicos, manifestam também reconhecer as necessidades de aprendizagens dos estudantes, *“[...] gente percebe quando há esse movimento, essa preocupação”* (COOR2).

Uma evidência da abordagem de conhecimentos científicos de maneira contextualizada, pode ser percebido, como citam nas *“[...] respostas dos estudantes durante as aulas, participação interação, a resposta, o resultado que as turmas trazem imediatamente no chat público”* (COOR2). Ou seja, durante as aulas, por videoconferência, em tempo real, acontece uma interação com as turmas que favorece ao estudante participar da aula, esclarecer dúvidas, comentar o que aprendeu e fazer a síntese dos novos conhecimentos adquiridos. Como mencionam, as aulas são contextualizadas de maneira que os estudantes se observem a si mesmos e a realidade em que vivem, como mencionaram: *algumas manifestações dos alunos em relação a reconhecer, a si, e reconhecer a sua identidade dentro da abordagem que o professor faz na aula* (COOD2).

Os intervenientes mencionam, também, que os professores de Língua Portuguesa demonstram criar estratégias de leitura de textos que favorecem uma reflexão crítica sobre a representação dos povos indígenas nos romances, nas histórias, nas narrativas. Afirmam *“Tem também essa preocupação de olhar como o cânone literário abordou e tratou, e representou os povos indígenas nos seus romances, nas suas histórias, nas suas narrativas, também”* (PM). Nessa abordagem, o currículo extrapola a dimensão de texto curricular e incorpora a noção de currículo real vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes (Candau, 2010).

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa os intervenientes mencionaram ainda que procuram desenvolver diversas estratégias para contextualização da importância da aprendizagem da L2, visto ser significativa no processo de autonomia indígena, sem que seja diretamente afetada a aprendizagem das línguas maternas, como citaram:

*“[...] agora voltando para o estudo de língua portuguesa mesmo, eu acredito que busco observar, buscar exemplos dos fenômenos da língua que a gente aborda nas aulas, exemplos que sejam mais aproximados, o máximo que eu consigo da questão local, mais regional” (PM)*

Destaca-se, a dificuldade dos professores presenciais de acompanhar o ritmo das aulas com mediação tecnológica., *“[...] todo dia é um assunto diferente”* (PP). Ou seja, todos os dias os estudantes e professores são desafiados a aprendizagem de novos conhecimentos, mas os estudantes sentem muita dificuldade para assimilar as aulas por mediação tecnológica e aprender os novos conhecimentos científicos, principalmente quando os equipamentos apresentam problemas. Nestes casos, ficam dias parados sem assistir às aulas, perdem a sequência dos conteúdos e precisam voltar e se readaptar à rotina de assistir a transmissão das aulas e *“Eles sentem muita dificuldade, a professora revisa, mas todo dia é um assunto diferente”* (PP). Evidencia-se, aqui, a necessidade de os professores serem empáticos e compreenderem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, nomeadamente ao nível dos conteúdos, conceitos e conhecimentos científicos, mesmo quando contextualizados por meio dos saberes e conhecimentos tradicionais indígenas. Esse dilema origina um debate que sinaliza a necessidade de se reinventar a escola para adequar as especificidades da EEI e,

Na reinvenção da escola (...) perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade. A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo (Candau, 2010, p. 15).

Por outro lado, os estudantes relatam que participam de vários projetos desenvolvidos na escola pela Fundação Amazonas Sustentável (FAS), organização não governamental (ONG), que atua na aldeia dos povos Kambéba, e na escola da presente pesquisa, como por exemplo os projetos **Reporte da Floresta, Incentivo a Leitura e escrita (INCETURITA), e Jovens Empreendedores**. Esses projetos, segundo o relato dos intervenientes, visam contribuir com a integração dos estudantes na sociedade contemporânea, através da aprendizagem de conhecimentos científicos, tecnológicos, agro ecológicos, empreendedorismo e aprimoramento da língua portuguesa. Segundo a fala dos estudantes, no projeto **Repórter da Floresta** eles desenvolvem as seguintes atividades:

*“No repórter da floresta é mais sobre reportagem, é utilizado câmaras, esses equipamentos para produção do vídeo, né, tudo isso tem que ter notebook. E o básico que a gente utiliza aqui” (EST)*

*“Eles ensinam a gente a pegar uma câmara, como segurar um microfone, aí a gente bola as perguntas, faz para o outro colega a gente mesmo bola (elabora) as perguntas” (EST).*

As atividades destes projetos mencionados, são desenvolvidas na escola, e embora não se integrem diretamente ao PPC da instituição, relacionam-se com aprendizagens mais amplas previstos no RCNEI que são os temas transversais. Sobre a aprendizagem do uso de tecnologias, Santos e Pinheiro (2016) ressaltam que a Educação Indígena tem que possibilitar a construção de uma ponte entre a sociedade indígena e não indígena, para que os índios tenham acesso às informações e às novas tecnologias da sociedade envolvente e assegurem a liberdade de escolher o que adotar e o que não querem (Santos & Pinheiro, 2016, p. 47).

Diferente do projeto **Repórter da Floresta**, que promove o uso da tecnologia pelos estudantes, foi relatado que o **Projeto de Incentivo à leitura em Língua Portuguesa**, chamado de **INCETURITA**. Este projeto tem como objetivo integrar a leitura de textos com a arte da interpretação, o teatro, isto é, “[...] *é mais sobre texto, ler o texto entendeu? Não é mais na tecnologia, fala sobre texto tem que aprender tudinho, atuar, aprender como se faz, ensina a ler e a interpretar ao mesmo tempo, tudinho, e fazer viver a cena*”. (EST).

Em jeito de síntese, os estudantes citaram as seguintes atividades integradas nos projetos desenvolvidos na Escola Indígena em parceria entre a escola e a FAS:

- a) No Projeto Reporte da Floresta: reportagem, utilização de câmaras de vídeo, microfones, elaboram entrevistas, aplicam as entrevistas para pessoas da comunidade, usam computadores, fazem edição dos vídeos e publicam os vídeos no *Facebook*;
- b) No Projeto de Incentivo a Leitura: leem textos propostos pelos professores de diferentes estilos literários, dialogam sobre os textos, fazem a releitura dos textos, produzem roteiros e peças teatrais, ensaiam as produções e apresentam para a comunidade escolar;
- c) No Projeto Jovens Empreendedores: elaboram e desenvolvem projetos de reciclagem, confecção de camisas, artesanatos, vendas de objetos artesanais produzidos coletivamente, aplicam cálculos, constroem tabelas, fazem análise financeira e movimentação de caixas e outros;
- d) No Projeto Intercâmbio de Saberes; realizam viagens para outros municípios do Estado do Amazonas, sobretudo para Manaus, para divulgar os projetos de empreendedorismo indígena, além de planos de futuro dos estudantes indígenas e suas aldeias/ comunidades, produzidos pelos próprios estudantes;

Então, o que se observa com a pesquisa, é que a integração dos conhecimentos científicos no PPC da Escola Indígena permeia a prática curricular dos professores, porque, se, por um lado, uma aprendizagem de conhecimentos científicos universais, normatizados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que são a base do PPC do Centro Transmissão do Conteúdo Curricular, por outro lado, o PPC da Escola Indígena segue, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a inspiração de um currículo intercultural.

As práticas curriculares que integram os conhecimentos científicos na Escola Indígena, no seu fazer cotidiano, são perceptíveis, sobretudo, em três âmbitos do desenvolvimento curricular: no planejamento do currículo, - seleção de conteúdos, planejamento das aulas - desenvolvimento pós currículo - receção do conteúdo e mediação das aprendizagens, e na realização das atividades extracurriculares dos projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria pela ONG atuante na escola. Essas práticas curriculares que possibilitam integrar os conhecimentos científicos na EEI, embora não estão intencionalmente integradas, entre si, se configuram em práticas curriculares efetivas dos intervenientes das escolas nos dois âmbitos de atuação. Assim, é preciso avaliar a atuação da escola no processo de integração dos conhecimentos científicos, pois requer,

[...] saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos (...) aceitar ou não o papel que podemos ter nesse crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos de função da escola, (...) dar conta de que esta determinação não é simples, já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica (Zabala, 1988, p. 29).

Evidencia-se, com a pesquisa, que os intervenientes da escola trabalham no sentido de transpor as barreiras da integração curricular e, assim, desenvolver um diálogo e um compromisso ético e pedagógico mútuo, no sentido de elaborar e articular um PPC com ênfase na aprendizagem de conhecimentos científicos integrados aos saberes tradicionais indígenas. Não basta atender a legislação educacional e cumprir as Diretrizes Curriculares, mas sobretudo respeitar a dimensão política e pedagógica que a EEI requer. Nesse sentido os estudantes mencionam a progressão da aprendizagem dos conhecimentos científicos *“depois que eu me mudei para cá que já comecei a passar de fase”* (EST), bem como a afetividade na escola, sobre os seus sentimentos na relação ensino e aprendizagem de novos conhecimento, *“Eu gosto de aprender coisas novas, nas atividades a desenvolver e aprender mais”* (EST)

Evidencia-se que o compromisso da EEI com a integração dos conhecimentos científicos caminha no sentido na integração curricular e desenvolvimento de um PPC integrado direcionado aos

objetivos educativos da EEI. Em tese, o que se prevê é que o PPC cumpra as funções sociais da Escola Indígena, que favoreça a prática docente além de garantir o crescimento, desenvolvimento e formação dos estudantes indígenas com qualidade social, epistemológica, psicopedagógica por meio da integração dos conhecimentos científicos na escola, aldeia/comunidade educativa indígena.

### **6.5.2 Integração dos saberes tradicionais**

Descreveu-se na subcategoria anterior as atividades que estão sendo desenvolvidas pelos professores do CTCC e da Escola Indígena pesquisada, no sentido da integração dos conhecimentos científicos. Nesse tópico aborda-se a integração dos saberes tradicionais dos povos indígenas, no PPC da Escola Indígena, na sua interface presencial e tecnológica e nas práticas curriculares dos professores, no duplo contexto de atuação, considerando-se as diferenças culturais presentes no currículo.

Conforme o relato dos entrevistados, esse processo de integração dos saberes tradicionais acontece sobretudo, no processo de mediação da aprendizagem na Escola Indígena como uma transgressão curricular, visto que existe o imperativo do currículo formal, normativo, definido pelo/no PPC do CTCC e transmitido para a escola por meio tecnológico. Ou seja, a Escola Indígena receciona os conteúdos das aulas planejadas para estudantes não indígena, mas explora as possibilidades de integração curricular manejando a organização dos tempos e espaços de aprendizagem para motivar a aprendizagem.

Nesse sentido, os dados revelam que se desenvolveram práticas curriculares que, embora não registradas no PPC da escola, demonstram atos e experiências curriculares voltadas para a promoção da diversidade cultural, a valorização dos saberes indígenas. Como se observa, os relatos da integração dos saberes tradicionais na Escola Indígena ocorrem de maneira empírica: uma vez foram realizadas atividades de vivência cultural e comunitária objetivando a valorização desses saberes que expressam as identidades dos estudantes das aldeias/comunidades indígenas atendidas na escola. Observam-se outras atividades de integração dos saberes tradicionais na Escola Indígena, no currículo, no PPC e nas práticas dos professores, em análise na Tabela 26.

**Tabela 26 – Integração dos saberes tradicionais - ST – Eixo 4**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | UNIDADE DE SENTIDO                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <p><i>Mas eu já vi algumas preocupações em alguns componentes curriculares principalmente de fazer esse link de <b>aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos</b>, eu já vi inclusive na preparação de algumas aulas. (GTC1)</i></p> <p><i>E aí ano passado, que foi quando se iniciou <b>a primeira mostra intercultural indígena</b> fomos às comunidades (GTS1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Integração curricular dos saberes tradicionais</p>  |
| <p><i>Escola faz a visita escolar, que é visita indígena, cultura indígena, que os índios do local, da região, da escola, eles trabalham e <b>mostram as culturas para os outros alunos</b> e para os convidados. (GTS2)</i></p> <p><i>Sim, por exemplo, dentro das artes da própria educação física, vamos supor, eu não vou mencionar todos os componentes aqui, <b>mas eles trabalham a própria língua, a cultura, danças daquele povo, quais são os costumes que aquele povo tem, é a estão...ritos né, ritos de passagem, o próprio artesanato, aquela cultura que ;e muito forte naquela comunidade, então isso é trabalhado dentro de determinados componentes curriculares</b>, assim mais profundamente porque tem outros que são feitos de forma mais superficial, vamos dizer assim...mas outros é permitido adentrar com mais especificidade, por exemplo <b>a professora de artes, ela trabalha as danças regionais</b> então eles apresentam na tela, <b>eles traziam artefatos e explicavam o que significavam para a comunidade</b>. É coisas que são peculiares daquela comunidade que eles pudessem expor, <b>então dentro de determinados componentes curriculares é muito mais profundo, muito mais detalhado, essa questão desses saberes, conhecimentos tradicionais</b>. (COOR1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Integração da escola com e comunidade educativa</p> |
| <p><i>[...] trazer para o currículo, a questão da contextualização dos temas que abrange toda essa realidade indígena; então a gente tem poucos conseguindo inserir dentro da nossa proposta, dos nossos planos de aula, os professores tem trazido; <b>é uma discussão permanente aqui nas nossas formações como é que a gente vai cada vez mais contemplar essas temáticas que são mais próximas das nossas origens que são indígenas, dos nossos povos indígenas, que eles se sintam contemplados dentro do currículo</b>. (COOR2)</i></p> <p><i>[...] eles são muito perspicazes no sentido de fazer essa contextualização do conhecimento recebido, ali daquele tema que está sendo debatido, e <b>eles fazem uma relação com a vivência deles, com a comunidade</b>, e acho assim isso muito importante, porque eles fazem esse elo, eles conseguem ligar quando você está discutindo, por exemplo, <b>a questão do poder na Sociologia, que é uma questão debatida, eles fazem essa questão para o contexto deles</b>. A questão do meio ambiente, eles fazem essa leitura. (PM)</i></p> <p><i>Faz sim uma menção, português 3ª série faz uma <b>menção a cultura indígena</b>; fala da literatura Indígena, quais são os autores, em aula artes também no fundamental, frisa também essa parte indígena.</i></p> <p><i>A segunda mostra cultural, que teve dança; eles trazem os artesanatos de cada comunidade pra fazer a venda aqui, fora as danças, comidas típicas, muito interessante! <b>nós fomos em cada comunidade indígena com os nossos alunos e lá eles puderam entrevistar o cacique/tuxaua</b>, dependendo da etnia como é chamado esse soberano, <b>essa mostra cultural indígena</b>, e trazer esses indígenas que a escola atende; nós temos aqui a comunidade Terra Preta que é indígena, a comunidade Três Unidos, onde nós estamos, a comunidade</i></p> | <p>Práticas de integração dos saberes tradicionais</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <p><i>Canaã: A Nova Esperança também tem indígena, Stª Maria, não né? Não! – Então são basicamente essas. Esse dia é voltado pra valorização da cultura, <b>então eles vêm e tem apresentação de danças indígena, concurso de comidas típicas, feira de artesanato</b>, inclusive esse artesanato eles vendem pra eles e não deixa de gerar renda. (PP)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                          |
| <p><i>Esse <b>intercâmbio de saberes</b> e outro projeto que a gente faz ...visitam-se lugares, e cada um vai com um projeto, água limpa, saneamento... aí eles perguntam lá porque eu escolhi isso aí, porque na minha comunidade não tinha água encanada também, saneamento também, antes era assim....a gente pegava tudo do rio, entendeu</i></p> <p><i>Um projeto também que entrevista bastante os indígenas aqui, o seu cacique, os moradores da comunidade, o repórter tem que ir atrás de entrevistas e os moradores da comunidade, é assim</i></p> <p><i>Teve jogos indígenas, lá na comunidade Canaã... Futebol, natação, vôlei, arco e flecha... todos os anos tem é tradição e todas as escolas participam.</i></p> <p><i>Ela cantou o hino nacional em Kambeba (EST)</i></p> | <p>Projetos de integração curricular</p> |

Fonte: elaboração própria

De acordo com os dados, os professores do CTTC desenvolvem práticas curriculares que favorecem a integração dos saberes tradicionais, pois parece existir a preocupação dos professores de fazer um *link* entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos estudantes, tal como se pode verificar “*algumas preocupações em alguns componentes curriculares principalmente de fazer esse link de aproximação dos saberes indígenas*” (GTC1).

Nesse aspecto, considerar a EEI como uma sala-extensão, ou sala vinculada a uma escola para não índios, é um erro, e o desafio é definir prioridades e estratégias para promover uma EEI verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com a sociedade não índia (Brasil, 2005, p. 39). Nesse sentido, verifica-se que se faz a mediação das aulas transmitidas por meio tecnológico, mas também explora outras atividades objetivando promover a integração dos saberes tradicionais. Informam que realizaram “*a primeira mostra intercultural indígena*” (GTS1) com o objetivo de integrar as diferentes culturas indígenas presentes na escola. Lembramos que a escola atende 11 etnias diferentes no mesmo espaço escolar. Os intervenientes referem que a “*escola faz a visita escolar*” (GTS2) e mais “*fomos às comunidades*” (GTS1), ou seja, visitaram as aldeias/comunidades adjacentes à comunidade, mas também, “*nós fomos em cada comunidade indígena com os nossos alunos e lá eles puderam entrevistar o cacique/tuxaua, dependendo da etnia como é chamado esse soberano*” (PP). Ressalta-se que a experiência se estendeu para além da escola, possibilitando o desenvolvimento de várias atividades e assim “*eles trabalham e mostram as culturas para os outros alunos e para os convidados*” ... “*[...] cultura indígena, que os índios do local, da região, da escola*” (GTS2). Assim, torna-se possível perceber que a Escola Indígena pesquisada,

Reconhece a importância do espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade (...) construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático a diversidade cultural, (...) não apenas para o reconhecimento concreto das diferentes culturas presentes no espaço escolar, como também para a valorização e o respeito pela cultura do outro. (Moreira, 2012, p. 36).

No sentido de promover a integração dos saberes tradicionais no PPC da Escola Indígena e nas práticas curriculares, os intervenientes da escola pesquisada mencionaram que desenvolvem anualmente uma **mostra intercultural indígena** objetivando favorecer o compartilhamento de saberes dos estudantes das diversas comunidades indígenas atendidas na escola.

Nesse sentido, embora sejam muitos povos, com 28 línguas indígenas faladas no Estado do Amazonas, com diferentes características etnoculturais e 11 etnias atendidas na escola pesquisada, o desafio consiste em pensar em um currículo que contemple essa pluralidade cultural, bem como a organização de um PPC específico para cada realidade social capaz de espelhar as diferentes culturas. Isto é, um documento que dê suporte aos professores para que desenvolvam práticas curriculares que promovam a igualdade com foco na diversidade.

Os intervenientes do CTCC relatam que planejam aulas com o intuito de promover as línguas indígenas, danças regionais, costumes, ritos, artesanatos, jogos e artefactos indígenas por meio do ensino com mediação tecnológica e essas atividades se destacam “*em alguns componentes curriculares*” (GTS1) ...” *inclusive na preparação de algumas aulas*” (GTS1). Sendo assim possível observar uma “*aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos*” (GTS1).

Em Educação Física procuram promover “as danças daquele povo; em Artes dialogam com os estudantes a fim de conhecer quais são os costumes que aquele povo tem, é a estão...ritos né, ritos de passagem, o próprio artesanato” (COOR1). A Língua Portuguesa é um componente curricular que favorece a integração dos saberes tradicionais, onde “eles trabalham no sentido da promoção das línguas indígenas: “a própria língua, a cultura...” (COOR1). Ou seja, nessa área de conhecimento “Faz sim uma menção, português 3ª série faz uma **menção a cultura indígena**; fala da literatura Indígena, quais são os autores, em aula artes também no fundamental, frisa também essa parte indígena” (PP); Observa-se que efetivamente através do ensino com mediação tecnológica se desenvolvem práticas curriculares que favorecem a integração dos saberes tradicionais: “[...] *então dentro de determinados componentes curriculares é muito mais profundo, muito mais detalhado, essa questão desses saberes, conhecimentos tradicionais*”. (COOR1).

Verifica-se que dentro de determinados componentes curriculares como Educação Física e Artes eles trabalha o currículo com mais facilidade com os saberes tradicionais “*assim mais*

*profundamente porque tem outros que são feitos de forma mais superficial”* (C00R1). Ou seja, denota-se que as práticas curriculares se direcionam também a comemorar os aspectos folclóricos da questão indígena, como comumente se observa nas escolas convencionais que celebram o “dia do índio”, ou dia da “diversidade na escola”.

Porém, os estudantes indígenas são fortalecidos para resistir à homogeneidade social, cultural, epistemológica e organizacional por meio contextualização dos conhecimentos e *“eles são muito perspicazes no sentido de fazer essa contextualização do conhecimento recebido”* (PM). Ou seja, os estudantes perguntam, problematizam, indagam os professores numa sede de saber mais e melhor, de ter acesso à informação e a conhecimentos científicos, pelo que *“ali daquele tema que está sendo debatido, e eles fazem uma relação com a vivência deles, com a comunidade”* (PM). Percebe-se nessas falas que os estudantes não estão alheios às dinâmicas da sociedade que os envolvem, porque *“eles fazem esse elo, eles conseguem ligar quando você está discutindo, por exemplo, a questão do poder na Sociologia, que é uma questão debatida, eles fazem essa questão para o contexto deles”* (PM). Os professores trazem para a escola também as questões, problemas e dilemas que são vivenciados no dia-a-dia da aldeia/comunidade para refletir, investigar, aprofundar, fazer uma leitura crítica, como por exemplo *“a questão do meio ambiente, eles fazem essa leitura”* (PM).

Contextualizar os conhecimentos é trazer para o currículo essa diversidade de culturas e saberes tradicionais indígenas sem estigmatizar os índios e fortalecer a questão da igualdade social, direito à diferença, interculturalidade, bilinguismo. Os intervenientes da Escola Indígena informam que *“aquela cultura que é muito forte naquela comunidade, então isso é trabalhado dentro de determinados componentes curriculares”* (C00R1). Os saberes tradicionais são integrados por meio dos temas transversais, mas são sobretudo abordados através de atividades e atos curriculares, transversalmente desenvolvidos pelos professores e estudantes indígenas. Para se romper com a prática curricular hegemônica, e se promoverem processos educativos interculturais e a integração dos saberes tradicionais no PPC da escola, é preciso ir além, é preciso também, de entre outros aspectos políticos e pedagógicos,

Articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas a igualdade e ao direito à educação como direito de todos/todas. (...) a atenção a diferentes identidades é inerente a construção da igualdade e da democracia;

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais;

Esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, implícita ou explicitamente, esta presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios se utiliza para selecionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos – da educação escolar (Candau, 2010, p. 59)

Nesse sentido, os professores que atuam no CTCC relatam que os estudantes participam dos momentos de troca de conhecimentos durante as aulas por videoconferência - momento que chamam de *interatividade* - expressam saberes culturais diversos fazendo uma integração com os conhecimentos científicos abordados nas aulas, e expõem os conhecimentos tradicionais, experiências culturais e aspectos diversos das suas realidades etnoculturais. *“por exemplo a professora de artes, ela trabalha as danças regionais então eles apresentam na tela, eles traziam artefatos e explicavam o que significavam para a comunidade”*. (COOR1).

Nesse sentido, ao integrar os conhecimentos tradicionais oriundos do contexto bioecológico, os estudantes são fortalecidos nos seus processos de resistência, suas percepções da realidade histórica, suas vivências comunitárias, seus processos de construção da autonomia e valorização das identidades etnoculturais. Nas aulas ao vivo, e mediadas localmente, podem compartilhar saberes e experiências com os outros estudantes e a aldeia/comunidade e de pontos remotos do estado do Amazonas, pois são estimulados *“a comunicar, debater, informar, coisas que são peculiares daquela comunidade que eles pudessem expor”* (COOR1).

Ainda nesse sentido, nas atividades realizadas no espaço físico da Escola Indígena, destaca-se a **Mostra Cultural Indígena** pois *“esse dia é voltado pra valorização da cultura, então eles vêm e tem apresentação de danças indígena, concurso de comidas típicas, feira de artesanato, inclusive esse artesanato eles vendem pra eles e não deixa de gerar renda”* (PP).

Os estudantes manifestam ainda, segundo a fala dos intervenientes, uma satisfação em participar dos projetos desenvolvidos na escola que possibilitam a integração e saberes tradicionais, citando, a título de exemplo, o **Projeto Intercambio de Saberes** que objetiva possibilitar o um diálogo intercultural e a exploração do contexto social a partir da identificação de uma problemática. Essa situação problema é analisada, discutida pelos estudantes que e, em seguida, realizam um planejamento com estratégias de intervenção para a melhoria da aprendizagem, da escola ou da comunidade, como:

*“Esse intercâmbio de saberes é outro projeto que a gente faz....visitam-se lugares, e cada um vai com um projeto, água limpa, saneamento... aí eles perguntam lá porque eu escolhi isso aí, porque na minha comunidade não tinha água encanada também, saneamento também, antes era assim....a gente pegava tudo do rio, entendeu...”* (EST).

Um projeto desenvolvido na escola, também relevante para os intervenientes, no sentido da integração curricular, é o **Projeto Reporte da Floresta**, “*um projeto também que entrevista bastante os indígenas aqui, o seu cacique, os moradores da comunidade, o repórter tem que ir atrás de entrevistas e os moradores da comunidade, é assim*” (EST).

Destaca-se também a integração das áreas de conhecimentos promovida pela escola e a importância da Educação Física para a aldeia/comunidade e, como referem “*teve jogos indígenas, lá na comunidade Canaã... Futebol, natação, vôlei, arco e flecha... Todos os anos tem é tradição e todas as escolas participam*. Sublinharam que uma estudante que domina a língua indígena falada pelo povo da comunidade Três Unidos, povo Kambeba...” *ela cantou o hino nacional em Kambeba*” (EST).

Com o destaque da **Mostra Cultural Indígena** evidenciou-se que desenvolvem outras atividades no sentido da integração dos saberes tradicionais. Assim “*a segunda mostra cultural, que teve dança; fora as danças, comidas típicas, foi muito interessante!*” (PP), o que possibilitou que mais estudantes indígenas das comunidades próximas procurassem a escola para estudar, segundo foi relatado, “*essa mostra cultural indígena... e trazer esses indígenas que a escola atende*” (PP). A escola amplia assim as suas atividades e a sua diversidade, visto que atende estudantes de diversas etnias “*nós temos aqui a comunidade Terra Preta que é indígena, a comunidade Três Unidos, onde nós estamos, a comunidade Canaã; A Nova Esperança também tem indígena, Stª Maria, não, né? Não! – Então são basicamente essas*.”

Ou seja, com a Mostra Cultural foi possibilitado aos estudantes contextualizarem os seus próprios processos de apropriação dos conhecimentos e construir uma dinâmica de estudos no sentido de derrubar os muros e as barreiras da “aprendizagem escolar padronizada, ritualística, que enfatiza processos de mera transmissão de conhecimentos, quando estes acontecem” (Candau, 2010, p. 68). Enfatiza-se que os estudantes requerem o reconhecimento dos seus saberes tradicionais, pelo que a integração curricular dos saberes tradicionais parece ser uma dimensão do currículo que vem acontecendo na Escola Indígena pesquisada, embora não esteja intencionalmente inserida essa dimensão curricular no PPC e no projeto educativo da EEI.

A integração dos saberes tradicionais, como uma premissa do currículo intercultural para a sociodiversidade, exige um processo de construção-desconstrução-reconstrução curricular que requer a contextualização dos conhecimentos por meio de uma abordagem interdisciplinar-transdisciplinar-multidisciplinar e a busca do entendimento da complexidade dos conhecimentos e do processo educativo.

Para além de promover o diálogo intercultural e a integração entre as ciências das diversas áreas de conhecimento nas práticas curriculares, o PPC da Escola Indígena está sendo continuamente desafiado a integrar os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais indígenas e não o inverso. Esse fator marca a importância da atuação curricular incisiva dos professores indígenas, ou não indígenas, que visam favorecer a interação, troca, descerramento, reciprocidade e solidariedade que deve existir entre as culturas (Moreira, 2012, p. 35). Ressalta-se, assim, a relevância do PPC da Escola Indígena, na estruturação do currículo diferenciado, integrado, que se observa na face da Escola Indígena pesquisada, que mesmo com relativa autonomia, resiste à padronização imposta pelas políticas curriculares verticalizadas e abre caminhos para a relação horizontal das culturas por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos e dos saberes tradicionais indígenas, oportunizando a estes povos um lugar frequente no currículo e na escola.

### **6.5.3 Integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais**

A integração dos conhecimentos científicos, a integração dos saberes tradicionais e a **integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais** são três processos novos, desafiadores e inacabados na EEI. A integração curricular é um conceito que amplia os limites do PPC da Escola Indígena, exige um distanciamento das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e uma maior fundamentação acerca dos princípios da EEI.

A integração curricular dos CC e ST tem-se expressado na prática, no assaolho da Escola Indígena, nos fazeres cotidianos dos professores e estudantes. Nesse sentido, o currículo integrado, suas *nuances* e possibilidades, emerge da análise da complexidade dos processos de produção cultural, político e social que o/a configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente (Lopes & Macedo, 2010, p. 57). Entende-se, por isso, que nesse estudo de caso, a perspectiva da integração curricular na EEI, precisa considerar importantes aspectos da realidade escolar observada.

A integração dos conhecimentos científicos na EEI ocorre de maneira direcionada pelas políticas e Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, ou seja, está alicerçada em uma Base Nacional Curricular Comum. Portanto, é um currículo prescrito, normativo, nacional, global a ser adaptado as diferentes realidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a BNCC apresenta conteúdos mínimos a serem inseridos no PPC das escolas. Como currículo único, homogeneiza e horizontaliza os conteúdos curriculares e se apresenta como o caminho posto para a universalização da aprendizagem de conhecimentos científicos, instrumentais, culturais de uma sociedade

hegemônica, cuja circularidade das ciências e da cultura se estruturam em torno de um projeto único de sociedade. Com a BNCC os conhecimentos de saberes culturais da parte diversificada da história ficam condicionados a uma interpretação e abordagem local, da escola, dos educadores por meio do PPC. Nessa perspectiva unilateral de aprendizagem dos códigos da sociedade envolvente, a aquisição dos conhecimentos científicos pelos povos indígena destaca-se condição essencial para que desenvolvam autonomia, liberdade, para dialogar e estabelecer relações culturais e, assim, a ampliar a visão de mundo e de sociedades indígenas e não indígenas.

A integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, por outro lado, constitui atos de currículo e práticas curriculares observadas de modo empírico na Escola Indígena. Os professores citam as atividades e projetos que desenvolvem no sentido da integração curricular, embora não manifestem a percepção de que essa estratégia está em uso na Escola Indígena por ser uma construção nova na EEI. É um processo que parte da identificação e valorização das distintas identidades etnoculturais indígenas e que prescinde de atitudes docentes coletivas, pois as práticas isoladas fragmentam essa construção em desenvolvimento. Trata-se de um caminho que se viabiliza a partir do PPC da escola específica e culturalmente diferenciada, e que não se restringe ao planejamento de ensino, mas explora as experiências concretas dos estudantes em cada contexto bioecológico. Idealiza-se a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais na EEI a partir de projetos elaborados pela aldeia/comunidade escolar, com autonomia, flexibilização e integração curricular e integração das experiências sociais, culturais, políticas, ecológicas e comunitárias. É um processo que se canaliza a partir da reflexão-ação, com a ampliação de conceitos, o desenvolvimento de ideias, a aquisição de novos conhecimentos que desafiam os atuais níveis de decisões nas políticas curriculares. A integração curricular dos CC e ST na Escola Indígena abraça a diversidade, promove autonomia e a liberdade de expressão e criação indígena. Outros aspectos do estudo dessa subcategoria pode ser visto na Tabela a seguir:

**Tabela 27 – Integração dos saberes científicos e saberes tradicionais – Eixo 4**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | UNIDADE DE SENTIDO                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <p><i>Mas eu já vi algumas preocupações em alguns componentes curriculares principalmente de fazer esse link de <b>aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos</b>, eu já vi inclusive na preparação de algumas aulas. (GTC1)</i></p> <p><i>e depois dessas visitas, os alunos, ainda, na mostra cultura, que eu estou me referindo, depois na visita, com os nossos alunos, trouxemos eles para nossa escola, convidamos os líderes de cada etnia e eles estiveram aqui conosco, antes da entrevista, o líder da etnia vem conosco, <b>ai a gente, faz tipo um memorial, eles vão relembando de como foi que eles chegaram na comunidade</b>, como foi que iniciou, e quando o aluno vai na comunidade é pra conhecer, <b>como eles vivem, o que tem na comunidade deles</b>, quais são <b>as culturas</b>, de que forma é trabalhado a comunidade, de que forma que eles estão lá. (GTS1)</i></p> | <p>integração dos CC e ST nas práticas curriculares</p>   |
| <p><b>Conversar com esses alunos indígenas de como melhorar a vida deles na comunidade;</b> se ele sofre bullying, se tem preconceito sobre a sua etnia, a melhor maneira de aplicação pra eles, a forma de agir, e ela está tratando isso como objetivos específicos. (GTS2)</p> <p><i>Maior desafio é que toda educação seja vislumbrada para o local... Que não tenha tanto golfinho, que tenha mais boto. Que não tenha tantas araucárias, mas que tenha pau Brasil, que tenha mais castanheiras... Que seja um conhecimento amplo, mas local, não sei se deu pra entender. (GTS2)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Contextualização dos saberes tradicionais</p>          |
| <p><i>E todos os profissionais daqui tentam trabalhar da <b>melhor maneira possível para que essa aula chegue ao aluno com qualidade, dentro de um contexto, dentro de uma significação</b>, dentro de uma aula que seja dinâmica né,...que é toda essa estrutura, o objetivo maior é isso, é levar uma educação, uma aula, um conteúdo, que possa...do aluno que está lá numa comunidade centenas, de centena de quilômetros, isolado, que as vezes não tem nem energia...eles tem traves de um moto de luz...um gerador, que assistindo essa aula, teve essa energia...ele possa se identificar, possa gostar, possa aprender, é isso... (COOR1)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>integração social, comunitária</p>                     |
| <p><i>Os professores, retomando o que a gente vinha discutindo, <b>trabalham com eixos norteadores, são temas norteadores dentro de cada unidade temática</b> e conforme eles vão abordando os conteúdos eles vão contemplando <b>essas temáticas que contemplam a diversidade indígena</b>, bem como qualquer outra, africana, dentro dessa diversidade amazônica; há nesse cuidado com o professor né, dentro do planejamento dele de fazer...contemplar essas temáticas nas unidades de estudo. (COOR2)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>integração das experiências e diversidade indígena</p> |

a gente trabalha na questão família. Família é uma categoria trabalhada na Sociologia, então a gente traz **a discussão dos teóricos, dos clássicos da Sociologia tratando da família, da instituição família, então a gente trabalha a instituição família indígena, como é a família indígena.** A religião é outro tema que se trabalha dentro da Sociologia, nós trabalhamos a religião como um todo no mundo, na humanidade e a gente foca também na religião indígena, **como que os indígenas vivem essa religiosidade.**

A gente trabalha como os povos indígenas lidam e se relacionam com o meio ambiente; em cada unidade temática tem uma aula específica que a gente trabalha dentro da **visão geral de toda a sociedade, do mundo; na discussão sociológica a gente procura abordar também nas sociedades originárias, principalmente dos povos daqui da Amazônia.**

Busca-se mostrar para os alunos, **discutir com eles como que os indígenas se apoderam dessas tecnologias para então afirmar sua identidade.** Muitas vezes você acha que quando o indígena se apropria, se apodera dessa tecnologia, dessas novas tecnologias, as pessoas entendem que eles deixam de ser índios. Então a gente procura discutir o contrário, essa maneira deles se apoderarem desses instrumentos, eles estão reforçando as suas identidades. (PM)

Faz sim uma menção, português 3ª série faz uma menção a cultura indígena; **fala da literatura Indígena, quais são os autores,** em aula artes também no fundamental, frisa também essa parte indígena. (PP)

A gente começou a fazer uma peça teatral que a gente apresentou aqui no final do ano passado,

Faz entrevista, aprende a entrevistar, **aprende a dialogar** mais com alguém, entendeu.

Quando tem atividade de educação física na sala de aula, **temos que ir lá para o meio do mato para poder realizar atividade física.** (EST)

Integração dos conhecimentos científicos mais relevantes

Fonte: elaboração própria

Na análise dessa subcategoria - integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais na EEI -, observou-se nas falas dos intervenientes da escola pesquisada que procuram de diversas maneiras fazer a aproximação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais nas práticas curriculares. Salientam

“eu já vi algumas preocupações, em alguns componentes curriculares, principalmente de fazer esse link de aproximação dos saberes indígenas com saberes científicos, eu já vi inclusive na preparação de algumas aulas” (GTC1)

Porém, são ações isoladas de alguns professores, nos dois contextos de atuação da escola, e que, por sua vez, não são práticas intencionalmente integradas no sentido de promoção e valorização da diversidade,

Assim, “a tensão entre homogeneidade e diversidade tem sido uma característica constante da teoria e da prática na educação moderna, principalmente em meu país, que parece fundamentalmente dividido entre, por um lado, o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas (quer seja: no sentido de uma mistura de crenças e valores em relação a cidadania, no sentido de textos essenciais da alfabetização cultural;

no sentido de conhecimentos factuais e habilidades que podem ser medidas por testes padronizados; pelo estabelecimento de critérios uniformes ao longo do currículo), e por outro lado, o desejo de atender as diferentes necessidades e formas de aprender, as diferentes orientações culturais e as diferentes aspirações a respeito do trabalho e modos de vida representadas pela diversificada população das escolas públicas. (Moreira & Garcia, 2012, p. 177).

Nesse estudo, os intervenientes que atuam no CTCC relatam que trabalham de maneira que a aula mediada por tecnologia chegue ao aluno com qualidade, que assegure a aprendizagem dos conhecimentos científicos integrados ao contexto dos estudantes, a fim de que possam se identificar, gostar e aprender de maneira significativa, pois

*“todos os profissionais daqui tentam trabalhar da melhor maneira possível para que essa aula chegue ao aluno com qualidade, dentro de um contexto, dentro de uma significação, dentro de uma aula que seja dinâmica né, (GTS2)*

Relatam ainda que trabalham, na perspectiva de integração dos conhecimentos e saberes tradicionais nas práticas curriculares, que abordam, nas aulas com mediação tecnológica, temáticas que contemplam a diversidade amazônica, a fim de que propiciar uma reflexão e um debate sobre questões ambientais, conflitos de terra, exploração de recursos naturais e desenvolvimento sustentável e assim promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos integrados ao contexto das práticas sociais, culturais, humanas; *“é toda essa estrutura, o objetivo maior é isso, é levar uma educação, uma aula, um conteúdo”* (COOR1).

Apesar dessas iniciativas, os intervenientes reconhecem os desafios para a integração dos conhecimentos científicos com saberes tradicionais devido os limites da racionalidade técnica do currículo, e mencionam que

*“o maior desafio é que toda educação seja vislumbrada para o local... Que não tenha tanto golfinho, que tenha mais boto. Que não tenha tantas araucárias, mas que tenha pau Brasil, que tenha mais castanheiras... Que seja um conhecimento amplo, mas local.”* (GTS2).

Ou seja, uma educação com significação compreendida, essencialmente, como “energia de vida, crescimento humano e construção social” (Candau, 2010, p. 13). Essa compreensão a integração curricular dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais indígenas tem como finalidade:

Formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação,

admiração e sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para isso não existe educação. Pode haver instrução, treinamento, por mais sofisticados que sejam, mas o dinamismo da educação é cerceado. (Candau, 2010, p. 13).

Embora o conceito de identidade indígena venha sendo continuamente modificado em face da homogeneidade de um currículo único, os intervenientes relatam que desenvolvem um planejamento de ensino no sentido de assegurar a aprendizagem dos conhecimentos científicos, mas também procuram valorizar as diferenças culturais intrínsecas aos estudantes indígenas, destacando que

*“o objetivo maior é isso, é levar uma educação, uma aula, um conteúdo, que possa...do aluno que está lá numa comunidade centenas, de centena de quilômetros, isolado, que as vezes não tem nem energia...eles tem através de um moto de luz...um gerador, que assistindo essa aula...ele possa se identificar, gostar, aprender” (COOR1).*

Nesse sentido, os intervenientes do CTCC mencionaram que planejam as atividades curriculares do ensino mediado por tecnologias, objetivando assegurar a “*aproximação dos saberes indígenas com os saberes científicos*” (GTC1). Ou seja, relatam que realizam práticas curriculares visando assegurar a aprendizagem dos conhecimentos científicos integrados aos saberes tradicionais. Os intervenientes da escola pesquisada, por outro lado enfatizam o desenvolvimento de atividades diversas que promovem a integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Citam, como exemplo, as visitas realizadas nas aldeias/comunidades para desenvolvimento de uma coleta de informações (entrevistas, memorial) para subsidiar a organização de uma Mostra Cultural indígena na escola. Informam que os estudantes realizaram as seguintes atividades:

*[...] e depois dessas visitas, os alunos, ainda, na mostra cultura, que eu estou me referindo, depois na visita, com os nossos alunos, trouxemos eles para nossa escola, convidamos os líderes de cada etnia e eles estiveram aqui connosco, antes da entrevista, o líder da etnia vem connosco, aí a gente, faz tipo um memorial, eles vão relembrando de como foi que eles chegaram na comunidade, como foi que iniciou, e quando o aluno vai na comunidade é pra conhecer, como eles vivem, o que tem na comunidade deles, quais são as culturas, de que forma é trabalhado a comunidade, de que forma que eles estão lá. (GTS1)*

Os povos indígenas não são vistos, na escola pesquisada, como povos atrasados, isolados, ignorantes como a história tantas vezes aponta, e esse debate mais ampliado acerca do homem e das sociedades indígenas perpassa as práticas curriculares dos professores, no sentido de favorecer a

integração curricular. Mencionam que, *“há nesse cuidado com o professor né, dentro do planejamento dele de fazer...contemplar essas temáticas (indígenas) nas unidades de estudo. (COOR2).*

Os intervenientes destacam que dentre as várias atividades que desenvolvem, no sentido da integração curricular, debatem o tema do **uso das tecnologias**, pelos estudantes indígenas, a fim de favorecer o diálogo intercultural com a sociedade envolvente, onde as tecnologias são um imperativo na vida social, familiar, mundo do trabalho, pois trazem soluções para várias necessidades do dia-a-dia e *“Busca-se mostrar para os alunos, discutir com eles como que os indígenas se apoderam dessas tecnologias para então afirmar sua identidade” (PM).*

Nesse sentido, o CTCC responsável pelas aulas que chegam a aldeia/comunidade, procura integrar o currículo do ensino por mediação tecnológica ao contexto ecológico por meio de aulas para que as atividades curriculares propiciem a discussão de temas que fortalecem o fortalecimento das identidades indígenas, mas também o uso das tecnologias na aldeia. Nessa compreensão, os estudantes indígenas ao fazerem uso das tecnologias não deixam de ser indígenas, pelo contrário, ao dominar as ferramentas tecnológicas adquirem mais habilidades e competências para se relacionar com a sociedade envolvente quebrando paradigmas e preconceitos por meio da aprendizagem digital.

*“Muitas vezes você acha que quando o indígena se apropria, se apodera dessa tecnologia, dessas novas tecnologias, as pessoas entendem que eles deixam de ser índios. Então a gente procura discutir o contrário, essa maneira deles se apoderarem desses instrumentos, eles estão reforçando as suas identidades” (PM)*

Relata-se também, que mantém um diálogo aberto com os estudantes na escola e procuram *“conversar com esses alunos indígenas de como melhorar a vida deles na comunidade” (GTS2).* Relatam que interrogam os estudantes, procuram levantar problemas relativos ao contexto em que vivem objetivando orientar a busca de soluções, e mencionaram que,

*“Os professores, retomando o que a gente vinha discutindo, trabalham com eixos norteadores, são temas norteadores dentro de cada unidade temática e conforme eles vão abordando os conteúdos eles vão contemplando essas temáticas que contemplam a diversidade indígena, bem como qualquer outra, africana, dentro dessa diversidade amazônica” (COOR2).*

A seguir os intervenientes do CTCC relatam que promovem estudos de temas clássicos nas aulas mediadas por tecnologias, como família, sociedade, religiosidade, integrando os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, analisando e exemplificando os conteúdos curriculares dentro da realidade social objetiva dos estudantes indígenas, como enfatizam:

- a. *a gente trabalha na questão família. Família é uma categoria trabalhada na Sociologia, então a gente traz a discussão dos teóricos, dos clássicos da Sociologia tratando da família, da instituição família, então a gente trabalha a instituição família indígena, como é a família indígena (PM).*
- b. *A religião é outro tema que se trabalha dentro da Sociologia, nós trabalhamos a religião como um todo no mundo, na humanidade e a gente foca também na religião indígena, como que os indígenas vivem essa religiosidade. (PM)*
- c. *A gente trabalha como os povos indígenas lidam e se relacionam com o meio ambiente. (PM)*
- d. *Em cada unidade temática tem uma aula específica que a gente trabalha dentro da visão geral de toda a sociedade, do mundo; na discussão sociológica a gente procura abordar também nas sociedades originárias, principalmente dos povos daqui da Amazônia. (PM),*

Nesse estudo destaca-se que há uma riqueza de conhecimentos novos que estão sendo explorados nas aulas com mediação tecnológica que promovem a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, e que são contextualizadas pelos professores mediadores, quer seja por meio tecnológico quer seja na sala de aula real, como pode-se destacar na fala dos intervenientes da escola pesquisada:

*“Faz sim uma menção, português 3ª série faz uma menção a cultura indígena; fala da literatura Indígena, quais são os autores, em aula artes também no fundamental, frisa também essa parte indígena. (PP).*

Na fala dos estudantes observa-se as atividades curriculares integradas desenvolvidas na escola que eles consideram mais relevantes: *“a gente começou a fazer uma **peça teatral** que a gente apresentou aqui no final do ano passado...”* (EST) e também *“a gente faz entrevista, aprende a entrevistar, **aprende a dialogar** mais com alguém, entendeu...”* (EST). Todavia, destacam as dificuldades para a realização das atividades de Educação Física na escola, que tem problemas estruturais como falta de energia elétrica, internet, quadra de esportes..., e *“quando **tem atividade de Educação Física** na sala de aula, temos que ir lá para o meio do mato para poder realizar atividade física. (EST).*

Os intervenientes da escola relatam também que dão ênfase a integração da escola com as comunidades, pois procuram explorar os conhecimentos das artes, literatura, educação corporal além dos diversos ambientes sociais, culturais, ecológicos em que os estudantes vivem, trabalham e produzem a suas existências. Nesse sentido, realizam visitas e atividades socioculturais nas

comunidades próximas a escola. Salienta-se a preocupação com os estudantes e o escutar as vozes dos estudantes a fim de saber “*se ele sofre bullying, se tem preconceito sobre a sua etnia, a melhor maneira de aplicação pra eles, a forma de agir, e ela está tratando isso como objetivos específicos*” (GTS2). De acordo com os relatos essas ações visam superar todas as formas de preconceitos e discriminação e favorecer a integração das experiências de vida dos estudantes na escola, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem.

Na nossa percepção, a integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas vem se constituindo a partir do desenvolvimento dos projetos integrados, já relatados, bem como da exploração das experiências culturais dos estudantes. Os projetos de trabalho são campos de integração curricular que vêm desafiando os intervenientes da escola, e que requerem práticas criativas, dinâmicas, contextualizadas, autônomas, críticas, além de reflexões e diálogos abertos com a comunidade escolar acerca das necessidades educativas. Os projetos são coordenados por ONGs que atuam na escola com objetivos previamente estabelecidos e assim denota-se a abertura à comunidade em geral.

As práticas curriculares dos professores, nos dois âmbitos educativos, favorecem a integração dos conhecimentos científicos e saberes culturais indígenas, pois mencionam que criam e recriam o processo de ensino e aprendizagem para além de mediar as atividades transmitidas pela TV. Almejam favorecer a aprendizagem significativa, bem como a promoção, evolução e crescimento dos estudantes, no sentido de autonomia e flexibilidade curricular. Esse nível de autonomia relativa dos intervenientes da escola evidencia o desenvolvimento de um currículo oculto;

Assim, pois, será possível por sobre o papel o que se tem denominado currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam nas escolas mas que nunca apareceram de forma explícita nos planos de ensino. Como estes planos tem se centrado nas disciplinas, ou matérias, tudo aquilo que indubitavelmente se aprende na escola mas que não se pode classificar no compartimentos das disciplinas, não tem aparecido e tampouco tem sido objeto de avaliações explícitas. Optar por uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que esse currículo oculto possa se tornar manifesto e possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino (Zabala, 1988, p. 28)

Observa-se que, mesmo não sendo uma metodologia desenhada no PPC da escola, a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais vem progressivamente acontecendo na Escola Indígena. Destaca-se a seguir a nossa tese, ou seja, a nossa proposta de integração curricular em 5 atitudes a serem adotadas a fim de se desenvolver um processo de integração curricular na Escola Indígena. A essa proposta que chamamos de **Pedagogia da atitude**:

***Atitude 1 – Integrar a aldeia/comunidade:*** a integração comunitária, ou seja, *da, para e com* a aldeia/comunidade, na escola, compreendida como o meio sociocultural onde os estudantes se fixam desde o nascimento até o início da vida escolar e onde muitos permanecem na vida adulta é uma dimensão da pedagogia da atitude. A comunidade é percebida como lócus da aprendizagem da vida na sociedade indígena com seus mitos, lendas, códigos materiais e imateriais, diversidade de produção, economia e tecnologias indígenas. E, nesse contexto em que apreendem as dinâmicas da vida em sociedade, constroem-se experiências significativas, cooperativas, se marcam os limites e as possibilidades existenciais e as potencialidades da aprendizagem escolar. Nesse sentido, a comunidade e seu conteúdo diverso, se integra ao currículo e se traz a sociologia das culturas dos povos tradicionais para a escola.

***Atitude 2 - Integrar as experiências etnoculturais:*** a integração das experiências nesse campo, que propomos, ocorre a apreensão dos saberes práticos, empíricos experienciados nas múltiplas formas de convívio com o outro, com a natureza, na construção das atividades escolares, nas vivências e atuações na escola, na família, na comunidade, nas relações com os familiares, na socialização com o meio ecológico e com a biodiversidade. O ambiente escolar é o espaço e um tempo propícios para que os estudantes obtenham novas experiências significativas e construtivas, nas interações do eu e do outro, mediados pelas atividades escolares. A integração das experiências etnoculturais parte das descobertas e dos conhecimentos prévios dos estudantes, mas objetiva a construção de competências capazes de desvelar os códigos da sociedade envolvente e desenvolver habilidades necessárias para estabelecer as inter-relações com as culturas e as sociedades indígenas e não indígenas. Contribui para a aprendizagens dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais além de favorecer a autonomia dos estudantes; possibilita constituir uma rede de aprendizagem intercultural na escola, na aldeia/comunidade fortalecendo todas as relações multiétnicas que emergem da sociedade multicultural em que vivemos.

***Atitude 3 - integrar os conhecimentos científicos:*** a integração dos conhecimentos científicos selecionados para a base curricular comum, normatizada pelo sistema de ensino, é um processo essencial para a aprendizagem dos códigos universais das ciências, que são ferramentas importantes na autodeterminação dos povos indígenas. É notória a compreensão da necessidade de apropriação de conhecimentos científicos básicos para integração dos povos indígena na sociedade multicultural, mas também para o fortalecimento de suas identidades culturais diversas, e para a conquista do pleno direito à educação, aos conhecimentos científicos que se constroem e se desenvolvem na escola própria.

**Atitude 4 - integrar os saberes ecológicos tradicionais:** as práticas socioambientais, de preservação e cuidado com a terra, a produção da existência, os saberes ecológicos, a luta contra a exploração dos recursos naturais, a preservação da floresta, dos animais das águas são também modos de resistência que se renovam continuamente por meio da aquisição de conhecimentos e pelas dinâmicas próprias da vida cotidiana na aldeia/comunidade. Território de exploração, ao abandono, pressão e medo, considerando as pressões do meio econômico a que os povos indígenas estão sendo continuamente expostos.

**Atitude 5 - integrar as DCNEB e o RCNEI:** a integração dessas propostas curriculares na Escola Indígena, unindo a sua dupla dimensão, ou seja, do Centro Transmissor do Conteúdo Curricular CTCC e da Escola Indígena que media a recepção dos conteúdos transmitidos por meio tecnológico, na sala de aula da comunidade indígena. Este é um caminho a ser seguido e os intervenientes da escola não podem ficar alheios a essa premissa para a educação intercultural que promove a sociodiversidade além do enfrentamento às questões ambientais e ecológicas mais amplas que perpassam pela EEI. Garantir a educação multicultural e bioecológica, no sentido do respeito e da promoção da sociodiversidade são desafios para a escola do futuro, indígena ou não indígena, face a emergência de uma agenda ambiental para o clima, como apontam os estudiosos da área. Porém, a Escola Indígena não é somente um projeto alternativo, mas uma política educacional emergente para a garantia da vida no planeta.

**Figura 11 – Sistematização dos âmbitos da integração curricular na Escola Indígena**



Fonte: elaboração própria

Por fim, nas falas dos intervenientes destacou-se que para a integração dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais são necessárias práticas curriculares integradas, tanto aos CC quanto aos ST, mas nos propomos, em tese, cinco **âmbitos de integração curricular** que identificamos nesse estudo e podem vir a dar uma contribuição significativa para a integração curricular na Escola Indígena pesquisada. Chamamos a estes cinco âmbitos de **Pedagogia da Atitude**, porque, na nossa visão, para além da normativa curricular prescrita existe a possibilidade de se elaborar um PPC que integre essas cinco dimensões que são vivenciadas na prática curricular da Escola Indígena, como mencionamos nessa pesquisa, mas faz-se necessário também integrar recursos estruturais apropriados, além de contar com professores indígenas especializados, bilingues, para atuar nos dois contextos pesquisados - CTCC e Escola Indígena. Se requer também um PPC com princípios pedagógicos específicos para cada escola, etnia, realidade escolar e contexto bioecológico, bem como um PPC intercultural no centro do processo educativo, capaz de integrar **a Pedagogia da Atitude**. Por fim, se requer que a comunidade, as experiências culturais, o ambiente bioecológico, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sedimentem a integração dos conhecimentos científicos, e o RCNEI que orienta a integração dos saberes tradicionais.

E no prédio da escola se requer além de quadra de desportos, laboratórios, internet, alimentação escolar de qualidade, transporte escolar seguro, dentre outros recursos essenciais ao ensino e à aprendizagem qualitativa, bem como um clima de aprendizagem que abraça e (re)significa a diferença como locus de formação e desenvolvimento humano. Os muitos desafios postos para a EEI são imensuráveis. Nesse sentido ressalta Candau,

Um dos desafios do momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. De caráter presencial ou virtual. De educação sistemática e assistemática. Onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos interagem, seja de modo planejado ou com caráter mais livre e espontâneo (Candau V. M., 2010, p. 13).

Nessa percepção destacaram-se cinco âmbitos da integração curricular na EEI com o objetivo de se desenvolver um PPC efetivamente direcionado à educação e ao fortalecimento da sociodiversidade na EEI. Esse processo que se constitui a partir de um currículo e um diálogo intercultural que considere os diferentes saberes dos intervenientes da escola, seus desejos, necessidades formativa, modos de aprender e ver o mundo, bem como que compreenda as inter-relações que os intervenientes da escola estabelecem no processo de aprendizagem e na constituição

das identidades culturais considerando a multiplicidade de conhecimentos, complexidade das ciências, tempo e espaço de aprender *da e na* EEI.

Os povos indígenas estão assistidos por direitos universais e a garantia do acesso à educação de qualidade social, por meio de uma escola culturalmente diferenciada, e a um currículo que promova a diversidade, que respeite as diferenças e explore as experiências sociais, comunitários, memórias, relatos e mitos indígenas e uma conquista em processo. Assim, enfatiza-se a importância de se trabalhar uma **Pedagogia da Atitude**, que partindo da vivência comunitária, da socialização de saberes e experiências interculturais na Escola Indígena, assegure a aprendizagem e mobilização de conhecimentos científicos e saberes tradicionais, tornando a aprendizagem significativa e funcional.

Nessa compreensão, a EEI objetiva desenvolver um currículo integrado, que além da promoção e respeito a sociodiversidade assegure aos povos indígenas a condição de ter voz e de ter vez para a sua voz, para dialogar com a sociedade envolvente. Desenvolver práticas curriculares capazes de possibilitar aos estudantes indígenas a conquista de uma autonomia e atitude emancipadora, transgressora da ordem social vigente, a fim de que possam combater toda a forma de exploração, desigualdade, colonização e exclusão escolar. Denota-se que esse será o caminho a ser trilhado por todos os que fazem a EEI, das políticas às práticas curriculares, promovendo e respeitando a **Pedagogia da Atitude** a ser desenvolvida pelos intervenientes em cada Escola Indígena.

## **6.6 Apresentação dos Resultados do Eixo 5 - Gestão curricular da Escola Indígena**

Apresenta-se a seguir a análise do Eixo 5, categoria de estudo “Gestão e prática da sociodiversidade e as subcategorias “orientação para os docentes”, “planejamento pedagógico curricular” e “práticas curriculares”, objetivando-se averiguar a percepção dos intervenientes da Escola Indígena sobre as práticas de gestão curricular relacionadas com a atenção à sociodiversidade. Procurou-se destacar, para além das práticas curriculares dos gestores, coordenadores, professores que atuam no duplo contexto da pesquisa, o desenvolvimento curricular espelhado nos projetos pedagógicos do CTCC e da Escola Indígena pesquisada. O estudo foi orientado pela seguinte questão: *Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena?*

Detalha-se, no estudo, a gestão e organização curricular do ensino com mediação tecnológica desenvolvido pelo CTCC, a formação continuada dos professores, o processo de orientação e acompanhamento pedagógico das atividades docentes, o processo de elaboração do planejamento das

aulas transmitidas pelas tecnologias e as etapas de mediação da aprendizagem desenvolvidas na sala de aula concernentes à atenção a sociodiversidade.

Assim, ressaltamos que esse estudo é de natureza qualitativa e seus resultados referem-se ao um fragmento de uma realidade, e o que intencionalmente se busca é compreender, e problematizar aspectos da realidade educacional na Escola Indígena, com vistas a garantia do direito à educação intercultural, a escola própria, por meio de um PPC integrado a comunidade e as experiências culturais dos estudantes, vislumbrando um currículo capazes de promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos enfatizando a importância da sociodiversidade.

### **6.6.1 Orientações para os docentes**

Em relação as orientações para os docentes, percebeu-se que para assegurar o desenvolvimento das atividades curriculares o CTCC realiza atividades de formação continuada para a equipe escolar, pois como mencionam os intervenientes, o CTCC desenvolve anualmente uma **jornada pedagógica** para os professores que atuam nos estúdios (ministrantes), mas também para os professores que atuam na Escola Indígena (mediadores locais). As atividades são realizadas presencialmente e à distância conforme a fala dos intervenientes:

*Um período de formação pra esses professores, para os professores ministrantes, para os professores presenciais, então, todos os anos há essa preocupação de se dar pelo menos duas formações, que não sendo possível fazer presencialmente, fazemos via plataforma. (GTC1).*

Os intervenientes informam que a **formação continuada** acontece “*especificamente no início do ano escolar*” (COOR1) e são momentos para discussão e **reflexão** de temas diversos, além de **oficinas de práticas** curriculares, tendo como objetivo orientar os professores que atuam no CTCC no desenvolvimento das atividades:

*É feita uma jornada pedagógica, onde os professores presenciais e os ministrantes, onde eles, onde são discutidos temas, onde são feitas as atividades práticas também, dentro de cada assunto que já está sendo tratado, da jornada pedagógica” (COOR1).*

A formação continuada, o **acompanhamento e orientação** aos professores, como uma necessidade para atuação na EEI, precisa considerar a diversidade amazônica. Nesse sentido, conforme informaram os intervenientes quando “*não sendo possível fazer presencialmente, fazemos*

via plataforma. (GTC1). Ou seja, o CTCC realiza a jornada pedagógica e outras formações ao longo do ano letivo, presencialmente e por mediação tecnológica, com o apoio de um recurso de web conferência, satélite, IP\_TV, que possibilita o **diálogo** em tempo real entre a equipe que atua no centro e os professores que atuam nas escolas localizadas nas aldeias/comunidades rurais dos 62 municípios do Estado do Amazonas participantes do programa. Detalha-se a seguir os resultados do estudo da categoria orientações para os docentes:

**Tabela 28 – Orientações para os docentes – Eixo 5**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | UNIDADE DE SENTIDO                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <p><i>Um período de <b>formação pra esses professores, para os professores ministrantes, para os professores presenciais</b>, então, todos os anos há essa preocupação de se dar pelo menos duas formações, que não sendo possível fazer presencialmente, fazemos via plataforma. (GTC1)</i></p> <p><i>Aí eu reparei aqui algumas apostilas que nós temos né, como <b>a orientação jornada pedagógica, do tecnológico</b>, bem diferente, é uma jornada pedagógica para uma sala de aula normal, seriação normal, de 6º normal e tem a semana Integrada Escolar, essa aqui também que foi repassada pra nós, são esses materiais que temos outros materiais relacionados ao tecnológico somente a jornada pedagógica. (GTS1)</i></p> <p><i>Nós não temos nenhum projeto que trabalha com os professores sobre isso, o que nós temos são apenas <b>conversas pra que eles se orientem</b> pra que nós nos direcionemos com eles para o local onde nós queremos chegar então um curso mesmo das melhores maneiras de se tratar aqui nós não temos. (GTS2)</i></p> <p><i>É feita uma jornada pedagógica, onde os professores presenciais e os ministrantes, onde eles, <b>onde são discutidos temas, onde são feitas as atividades práticas também</b>, dentro de cada assunto que já está sendo tratado, da jornada pedagógica e também, isso especificamente no início do ano escolar, mas há momentos também, durante o ano letivo, onde a assessoria pedagógica faz as que nós chamamos de <b>atividades pedagógicas</b> com os professores presenciais, dando <b>orientações específicas da metodologia</b>. (COOR1)</i></p> | Formação continuada para os professores |
| <p><i>Nas formações, do início do ano, e ao longo do ano letivo, na medida do possível nós vamos <b>fazendo o acompanhamento e toda a orientação pedagógica</b> ao professor presencial. (COOR2)</i></p> <p><i>Aí, eu acho que <b>é fundamental é, essa questão da própria experiência do professor indígena</b>, que ele seja inserido, preparado, formado para atuar nesse campo, essa é uma primeira ideia que eu tenho sobre a questão da dimensão sócio cultural em relação aos conteúdos. (PM)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Acompanhamento e orientação pedagógica  |
| <p><i><b>A dificuldade mais é o apoio</b> como o professor falou, o apoio pedagógico, por ser mediado tecnológico, mas não temos esse acompanhamento de lá esse link, fica difícil pra nós devido ao acesso à internet, material escolar.</i></p> <p><i>Não tivemos nenhum tipo de treinamento. <b>A gente aprende mesmo</b></i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Comunidade educativa                    |

---

***um ensinando a outra;*** *ela é a mais antiga, ela que repassou pra nós, só a colega aqui que sabe por que está há mais tempo no projeto. (PP)*  
*Fui lá ao centro de mídias, mas não conheci nenhum dos meus professores.*

---

Fonte: elaboração própria

Os intervenientes do CTCC ressaltaram que o atendimento escolar abrange cerca de 2200 turmas, que a formação continuada direciona-se a cerca de 2200 professores, (todos com licenciaturas em diversas áreas de ensino), que atuam nas escolas rurais, indígenas, do campo, quilombolas, ribeirinhas localizadas no interior do Estado do Amazonas, 60 professores especialistas, mestres e doutores, que atuam no CTCC em Manaus e 22 pedagogos que fazem a orientação pedagógica aos docentes, presencial e por tecnologia IP\_TV.

*“Nas formações, do início do ano, e ao longo do ano letivo, na medida do possível, nós vamos fazendo o acompanhamento e toda a orientação pedagógica ao professor presencial.” (COOR2).*

Os professores especialistas fazem a transmissão dos conteúdos de aulas ao vivo, diariamente, a partir de 07 estúdios situados em Manaus para os 62 municípios do Estado do Amazonas e, simultaneamente, para cerca de 30 mil estudantes do Ensino Fundamental (vespertino) e Ensino Médio (noturno) durante 220 dias letivos, cumprindo 800 horas anuais de efetivo trabalho escolar.

*“a orientação jornada pedagógica, do tecnológico, bem diferente, é uma jornada pedagógica para uma sala de aula normal, seriação normal, de 6º normal e tem a semana Integrada escolar” (GTS1)*

A orientação pedagógica dos professores, que atuam no CTCC e nas salas de aula ocorre durante todo o ano letivo, *“ou seja, a formação é contínua durante todo o ano letivo”* (COOR1), mas também são realizadas atividades de formação continuada para os professores que atuam nas escolas, denominados como professores presenciais,

*“[...] mas há momentos também, durante o ano letivo, onde a assessoria pedagógica faz as que nós chamamos de atividades pedagógicas com os professores presenciais, dando orientações específicas da metodologia. (COOR1).*

Todavia, os professores que atuam na Escola Indígena pesquisada ressaltaram que não participaram de nenhuma formação pedagógica específica para atuar na EEI, mas desenvolvem segundo os próprios, diálogos com os professores que atuam no CTCC para orientar o trabalho escolar

*“[...] são apenas conversas pra que eles se orientem pra que nós nos direcionemos com eles para o local onde nós queremos chegar”* (GTS2).

Em relação a formação específica para atuar na Escola Indígena os intervenientes mencionaram que *“não tivemos nenhum tipo de treinamento”* (PP), e *“A gente aprende mesmo um ensinando a outra”*. Mencionaram também que compartilham conhecimentos e aprendem com os professores, como por exemplo, *“ela é a mais antiga, ela que repassou pra nós, só a colega aqui que sabe por que está há mais tempo no projeto”*. (PP); mencionaram que se ajudam mutuamente, que os mais antigos colaboram com os demais no processo de apropriação das habilidades exigidas para a atuação no ensino com mediação tecnológica e que assim formam uma comunidade educativa, ou seja, uma comunidade de prática.

Acrescentam ainda que alguns professores não sabem manusear as ferramentas tecnológicas e que são auxiliados pelos estudantes para acessar o canal IP\_TV e posicionar a turma para participar das atividades da aula ao vivo, pois para atuar eficazmente conta muito saber ativar os recursos tecnológicos da sala de aula *“aí, eu acho que é fundamental é, essa questão da própria experiência do professor indígena, que ele seja inserido, preparado, formado para atuar nesse campo”* (PM).

São muitas as dificuldades apontadas pelos intervenientes nas práticas curriculares na Escola Indígena, *“A dificuldade mais é o apoio como o professor falou, o apoio pedagógico, por ser mediado tecnológico”* (PP).

Um dos problemas apontado pelos intervenientes da escola também é a questão da falta de conectividade a internet, para acessar o canal de satélite e rececionar as atividades *online*, visto que o sinal é mantido exclusivamente durante a transmissão da aula, momento em que os professores estão atuando na mediação da aprendizagem dos estudantes e assim não dispõem de condições para realizar outras atividades além daquelas inerentes à docência. Os professores mediadores da sala de aula descrevem também as dificuldades encontradas nas práticas curriculares e a necessidade de orientações pedagógicas específicas: *“por ser mediado tecnológico, mas não temos esse acompanhamento de lá esse link, fica difícil pra nós devido ao acesso à internet”* (PP).

Nesse cenário são muitos os desafios apontados para o desenvolvimento de um currículo intercultural integrado, que respeita a sociodiversidade, na EEI. A integração curricular requer dos professores uma visão global do processo de formação humana, ou seja, são necessárias práticas curriculares que possibilitem superar limites e ampliar as possibilidades no processo de ensino e

aprendizagem na perspectiva da sociodiversidade e, como salientam Gentile e Maccowan (2003) é preciso ir além:

Tratar o conhecimento a partir de um enfoque interdisciplinar, superando a fragmentação e a segmentação; planejar a ação coletiva do trabalho docente e dos demais segmentos da escola; superar a avaliação classificatória e seletiva; estabelecer a avaliação participativa, diagnóstica e formativa; considerar os ritmos e tempos de aprendizagem dos educandos; e firmar compromisso ético e político de promover o acesso para todos (p. 33).

A formação continuada é requisito essencial para a atuação dos professores indígenas e a orientação e acompanhamento pedagógicos são aspectos desejáveis para o desenvolvimento de práticas curriculares integradas. Porém, outros importantes fatores devem ser reconhecidos, nos atos curriculares, e assim serem vistos nos programas de formação docente; como:

a) os estudantes não são recipientes a serem preenchidos de informações desconexas da realidade social objetiva;

b) aos estudantes deve ser possibilitado atuar sobre os objetos de conhecimentos, criando e recriando-os no sentido da produção de significações e desenvolvimento cognitivo;

c) a avaliação educacional não pode ser fator de exclusão, mas acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes com vista a garantia aos direitos de aprendizagem e reorientação curricular e estes temas são componentes essenciais da formação dos professores.

Os intervenientes da Escola Indígena evidenciaram que o desafio que se coloca para as escolas indígenas, e para os seus intervenientes, está no sentido de se desenvolver uma prática curricular intercultural que promova a diversidade e ressalte as diferenças. Essa questão deve perpassar a formação docente e direcionar a elaboração do PPC e o processo de gestão curricular, pelo que, as **orientações pedagógicas específicas** para os professores que atuam na Escola Indígena são fundamentais para que se cumpram os princípios pedagógicos da EEI e se desenvolva uma prática curricular integrada.

Ao promover a formação continuada e as orientações específicas para os docentes a Escola Indígena assegura-se a equidade educacional. Por outro lado, o ensino com mediação tecnológica, ao ofertar o mesmo currículo para todos os estudantes, e o mesmo pacote de conhecimentos, orientações, recursos didáticos, procedimentos pedagógicos e metodológicos para os professores, alinha os objetivos educacionais às práticas curriculares. Assim, a ampliação dos direitos e possibilidades das aprendizagens perpassa a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais nas práticas curriculares dos professores. Todavia, para que haja respeito e promoção da

sociodiversidade, esse processo inicia-se na formação e orientação pedagógica específica dos professores indígenas.

### **6.6.2 Planejamento Pedagógico e Curricular**

Apresenta-se a seguir o estudo realizado relacionado a subcategoria “Planejamento Pedagógico e Curricular”. Detalha-se o processo de planejamento de aulas realizado pelos professores especialistas, que atuam no CTCC, e as atividades desenvolvidas na Escola Indígena que receciona o conteúdo das aulas por meio tecnológico.

O PPC é o instrumento que apresenta a definição dos objetivos educacionais, missão, visão de futuro da escola, dos estudantes, da sociedade, da aldeia, ou seja, é o registo do projeto educativo da escola. Na EEI, o PPC direciona-se a estruturação do projeto pedagógico e as práticas curriculares, e a expectativa é que se diferencie dos PPC das demais escolas convencionais na concepção, estrutura e funcionalidade. Como recurso norteador do processo educativo, o documento é de praxe elaborado pelos professores e equipes pedagógicas das escolas, e abrange uma estrutura ou matriz curricular, que são os conteúdos selecionados da BNCC para compor o currículo escolar. É, além de um documento, um suporte didático para os professores no registo da seleção dos objetivos, conteúdos, procedimentos recursos e metodologias das diversas ciências/áreas de conhecimento curricular e pedagógico.

Conforme relatado pelos intervenientes da pesquisa existem dois PPC em operação no ensino com mediação tecnológica, o PPC do CTCC, e o PPC da Escola Indígena pesquisada. O PPC do CTCC contém uma estrutura curricular e, portanto, serve de base para a elaboração do plano de ensino e dos planos de aulas (PA), de cada série/etapa componentes curriculares e áreas de conhecimentos. De acordo com a pesquisa realizada, no CTCC, os professores elaboram o planejamento pedagógico curricular com base no projeto pedagógico curricular e nas propostas pedagógicas,

*“Primeiro eles partem da própria proposta pedagógica que é feita do próprio projeto político pedagógico daqui, a partir dessas orientações gerais de cada área dos conhecimentos eles trabalham o planejamento” (COOR1).*

De acordo com a nossa pesquisa, observou-se que o planejamento de ensino tem 5 fases; 1) o planejamento de aulas, 2) a análise pedagógica, 3) a aprovação técnica, 4) a produção dos conteúdos digitais, 5) a transmissão e, simultaneamente, o acompanhamento *online* da transmissão

das aulas. O planejamento das aulas, é realizado pelos professores especialistas, que denominam como *ministrantes*, e depois é analisado por um assessor pedagógico,

*Então o professor ministrante prepara essa aula, leva ao assessor pedagógico, depois essa aula passa por uma equipe técnica que...a....por solicitação do professor enriquece essa aula com algum trecho de filme, alguma ilustração, depois essa aula volta novamente para o professor, para ele ver se está da forma que ele realmente gostaria que estivesse. (GTC1)*

No CTCC existe um assessor pedagógico que orienta os professores no processo de elaboração do planejamento das aulas. Na transmissão ao vivo com os conteúdos selecionados são integrados aos recursos midiáticos, como cartelas de textos, imagens, vídeos, animações em 3D, narrações, músicas, croma, lousa digital, games, aplicativos interativos e diversos recursos tecnológicos de ponta. Nessa etapa, os professores são acompanhados e orientados por uma equipe técnica de suporte de estúdio destinada a manusear todas as ferramentas tecnológicas necessárias para a transmissão, via satélite, do conteúdo das aulas. Foi observado que o CTCC possui 07 estúdios de onde são transmitidas as aulas, por séries e etapas de ensino/modalidades, para cada série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e as aulas são transmitidas diariamente no horário das 13h às 16h30. Outros detalhes do planejamento curricular na Escola Indígena pesquisada, em seu duplo contexto, relatamos a seguir, na Tabela 29.

**Tabela 29 – Planejamento pedagógico e curricular – Eixo 5**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | UNIDADE DE SENTIDO                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Então o professor ministrante prepara essa aula, leva ao assessor pedagógico, depois essa aula <b>passa por uma equipe técnica</b> que a por solicitação do <b>professor enriquece essa aula</b> com algum trecho de filme, alguma ilustração, depois essa aula volta novamente para o professor, para ele ver se está da forma que ele realmente gostaria que estivesse. (GTC1)</i>    | o planejamento é feito pelos professores especialistas nas áreas de conhecimento |
| <i>De vez enquanto eles estão ali no refeitório cantando música indígena, essa <b>interatividade</b> ela não acontece só na mostra cultural, ela acontece o ano todo, só que existe sim aquele momento específico. (GTS1)</i>                                                                                                                                                              | Os alunos interagem na aula ao vivo                                              |
| <i>Eles trazem uma discussão pra sala de aula do que aconteceu, do que poderia acontecer... Um debate sobre a matéria ambiental, que é matéria transversal, eu não vejo, porque eu não vejo que a parte tecnológica da uma brecha pra fazer isso; conversando com os professores eles falam já vem muito estruturada, <b>são modulares, e todo dia tem uma aula específica</b>. (GTS2)</i> | As aulas são transmitidas diariamente                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <p>Primeiro eles <b>partem da própria proposta pedagógica</b> que é feita do próprio projeto político pedagógico daqui, a partir dessas <b>orientações gerais de cada área dos conhecimentos</b> eles trabalham o planejamento (COOR1)</p> <p>A organização do planejamento ele se dá... Toda a abordagem é feita a partir dessa visão que se tem da <b>importância da sociodiversidade</b> então o professor nesse contexto ele pensa o conteúdo voltado a nossa realidade, na diversidade da cultura é... Baseado nisso ele <b>trabalha as questões da cultura indígena</b> também, então se pensa na <b>contextualização dessa diversidade</b> e aí vai se fomentando, todo o desenho da aula baseado em questões norteadoras. (COOR2)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Seguem uma proposta pedagógica integrada ao PPC</p> |
| <p>Eu acho que o grande desafio é como que esses conteúdos serão contemplados num currículo, acho que esse é um desafio para ser trabalhado, ser pensado; porque eles têm lá a <b>vivência</b> principalmente a <b>questão da oralidade</b>, e como transformar, dar um salto disso para, por exemplo, quando eles vão para a escolaridade. Como é que toda essa vivência, essa aprendizagem, ela vai então se dá dentro da aprendizagem escolar deles. (PM)</p> <p>Nós lidamos com várias situações, a questão da <b>diversidade étnica, a língua, as culturas indígenas</b> que são diferentes, <b>as relações</b> que se dão nesse contexto, permeadas, por conflitos, por questões políticas, por questões pedagógicas, porque a escola está inserida <b>nesse contexto</b>. A escola como um organismo vivo ela não pode ficar alheia a essas dinâmicas da sociedade, principalmente do contexto onde ela está inserida e o professor ele repercute, como você falou, toda essa dinâmica, porque ela está ali, dentro da sala de aula acontecendo cotidianamente. (PP)</p> | <p>O PPC integra a sociodiversidade</p>                |
| <p>Eles dão uma aula, aí a <b>gente não entende</b> e eles já pulam pra outra... aí a professora explica pra nós tudinho, aí na hora de interagir a gente faz tudo certo!</p> <p>Eu gosto de aprender coisas novas, nas atividades a desenvolver e aprender mais. (EST)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Desafios para as novas aprendizagens</p>            |

Fonte: elaboração própria

Evidenciou-se que, como parte de um projeto educativo de ensino a distância, o PPC e as práticas curriculares dos professores que atuam na Escola Indígena pesquisada envolve além de definir os objetivos do projeto educativo, planejar e mediar aulas para transmissão à distância, na perspectiva de possibilitar a aprendizagem dos estudantes indígenas em escolas remotas no interior do Estado do Amazonas, ou seja, compete aos professores planejar as aulas a partir da proposta curricular previamente elaborada. Assim, as práticas curriculares desenvolvidas na escola, no seu duplo contexto, “*partem da própria proposta pedagógica*” (COOR1), mas as aulas mediadas por tecnologias são um produto para transmissão pela TV, pelo que “*conversando com os professores eles falam já vem muito estruturada, são modulares, e todo dia tem uma aula específica*” (GTS2).

No processo de transmissão das aulas desenvolve-se uma atividade de interação com os estudantes por videoconferência, “essa interatividade ela não acontece só na mostra cultural, ela

acontece o ano todo, só que existe sim aquele momento específico” (GTS1), ou seja, os professores selecionam diariamente as turmas e/ou os estudantes que, através do recurso bidirecional, vão poder se comunicar com os professores que estão no estúdio, mediando a aulas, e os estudantes podem participam da aula em tempo real, tirar dividas acerca dos conteúdos, ressaltar o que aprenderam, sendo observado pelos demais alunos das centenas de outras turmas nas aldeias/comunidades diversas atendidas; “Eles trazem uma discussão pra sala de aula do que aconteceu, do que poderia acontecer”. (GTS2).

Quanto à “*organização do planejamento ele se dá...*” (COOR2), o planejamento de aulas, a seleção dos conteúdos e metodologias, que abarca a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, ocorre por meio de eixos, temas, ou questões norteadoras. Focalizam as seguintes atividades de planejamento de aulas no sentido da promoção da sociodiversidade:

- a) *Toda a abordagem é feita a partir dessa visão que se tem da importância da sociodiversidade;*
- b) *[...] então se pensa na contextualização dessa diversidade e aí vai se fomentando, todo o desenho da aula baseado em questões norteadoras. (COOR2);*
- c) *[...] então o professor nesse contexto ele pensa o conteúdo voltado a nossa realidade, na diversidade da cultura é...*
- d) *Baseado nisso ele trabalha as questões da cultura indígena também,*
- e) *[...] então se pensa na contextualização dessa diversidade e aí vai se fomentando, todo o desenho da aula baseado em questões norteadoras. (COOR2).*

Existe uma assessoria pedagógica que trabalha no sentido de dar “*orientações gerais de cada área dos conhecimentos*” (COOR1) para os professores que atuam no duplo no CTCC. Ou seja, objetivam orientar, presencialmente e por mediação tecnológica, os professores que atuam no duplo contexto e que são responsáveis pelas aulas que chegam pela TV e que também são mediadas presencialmente nas diversas salas de aula das comunidades rurais, indígenas, quilombolas, reservas de desenvolvimento sustentável e periferias das cidades do interior do Estado do Amazonas. Nesse sentido, os principais desafios para o planejamento curricular na Escola Indígena, segundo os intervenientes, são a seleção dos conteúdos, a concepção de currículo que desenvolvem, a questão da oralidade, a questão das vivências culturais e os desafios para a aprendizagem escolar. Tal como já fomos referindo, denota-se que há uma preocupação dos intervenientes da pesquisa, em realizar um planejamento curricular integrado, que contemple a diversidade indígena;

*Eu acho que o grande desafio é como que esses conteúdos serão contemplados num currículo, acho que esse é um desafio para ser trabalhado, ser pensado; porque eles têm lá a vivência principalmente a questão da oralidade, e como transformar, dar um salto disso para, por exemplo, quando eles vão para a escolaridade. Como é que*

*toda essa vivência, essa aprendizagem, ela vai então se dá dentro da aprendizagem escolar deles. (PM)*

Outros aspectos significativos do planejamento curricular que foram evidenciados na pesquisa são as situações didáticas com as quais se deparam no desenvolvimento das práticas curriculares: *Nós lidamos com várias situações, a questão da diversidade étnica, a língua, as culturas indígenas que são diferentes” (PP)*; Ressaltam que percebem o contexto político e pedagógico onde a EEI se insere e que impõe inúmeros desafios para o planejamento curricular e práticas pedagógicas dos professores, *“as relações que se dão nesse contexto, permeadas, por conflitos, por questões políticas, por questões pedagógicas, porque a escola está inserida nesse contexto” (PP)*.

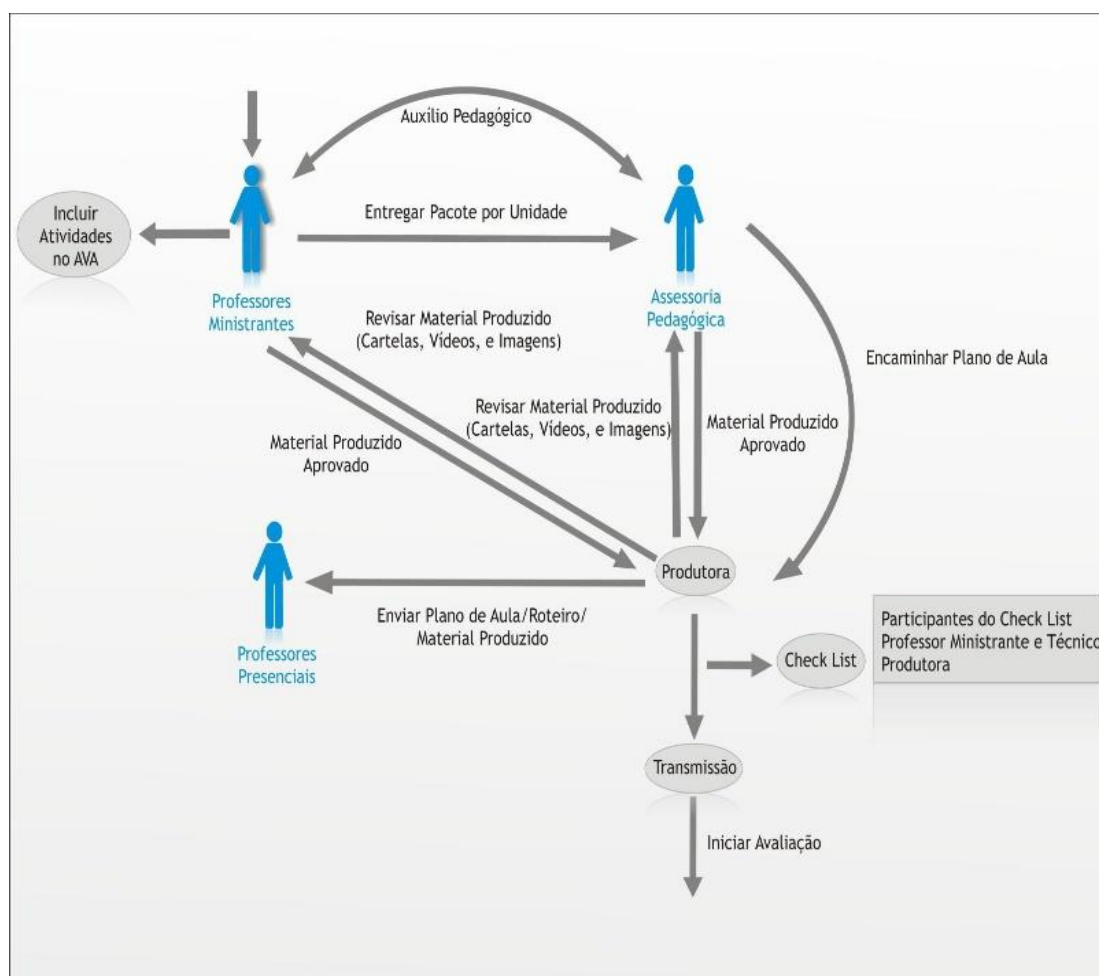
Ou seja, compreendem que,

*“ a escola como um organismo vivo ela não pode ficar alheia a essas dinâmicas da sociedade, principalmente do contexto onde ela está inserida e o professor ele repercute, como você falou, toda essa dinâmica, porque ela está ali, dentro da sala de aula acontecendo cotidianamente” (PP)*.

Compete aos professores das turmas, que atuam nas salas de aula, também, receber os documentos do pacote pedagógico, por *e-mail* e pelo canal do IP\_TV com os diversos itens referentes à cada componente curricular, que são enviados pela assessoria pedagógica, e aplicar cada documento, de acordo com seu objetivo, em cada contexto, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida descreve-se o fluxo de planejamento e produção televisiva das aulas; essas etapas de trabalho são executadas pelos professores, assessores pedagógicos e equipe técnica responsável; as aulas planejadas recebem um tratamento digital para que se transformem em um produto para a TV.

**Figura 12 – Fluxo do planejamento de aulas – CTCC**



Fonte: PPCEPMT/SEDUC/CEMEAM (2016)

Segundo os intervenientes, e conforme descrito na figura acima, os professores planejam as aulas de acordo com as etapas descritas no fluxo de produção de aulas. As atividades de planejamento compõem-se de várias etapas, e são produzidos vários documentos, o chamado *pacote didático*. Os professores, especialistas das diversas áreas de conhecimento, elaboram o pacote didático, ou seja, as aulas, as avaliações e planos de estudos de recuperação e progressão parcial, exames e cadernos de atividades e encaminham para a coordenação pedagógica, que analisa o pacote didático e emite um parecer pedagógico com intervenções e sugestões para melhoria no planejamento. Os professores especialistas planejam o pacote didático das aulas, atendendo os procedimentos padrões estabelecidos pela equipe de coordenação pedagógica e seguem um fluxo de planejamento e produção de aulas de acordo com a sequência dos componentes curriculares estabelecida no calendário escolar anual de cada série a ser transmitida. Após a análise do planejamento das aulas os professores realizam os ajustes e as aulas são encaminhadas para uma equipe técnica responsável pelo roteiro e produção televisiva. A produção televisiva transforma as aulas em produtos para televisão. Após a etapa de

produção televisiva das aulas os professores fazem uma revisão dos recursos midiáticos produzidos para a aula, sendo aprovadas, as aulas ficam disponíveis para a transmissão ao vivo de acordo com a sequência de aulas e calendário escolar.

Os professores presentes na Escola Indígena acompanham a execução do planejamento curricular, ou seja, a transmissão das aulas síncronas em tempo real com a mediação dos conteúdos e atividades abordados pelos professores especialistas das diversas áreas de conhecimento. Apesar desse suporte local os estudantes ressaltam que possuem dúvidas e dificuldades de aprendizagem: *“eles dão uma aula, aí a gente não entende e eles já pulam pra outra” (EST).*

Nesse processo, a atuação engajada do professor presencial, em auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades como exercícios e revisão de conteúdos é de fundamental importância, visto que o **apoio pedagógico** é um recurso chave para o processo de aprendizagem: *“aí a professora explica pra nós tudinho, aí na hora de interagir a gente faz tudo certo! (EST).*

Para finalizar enfatizamos a fala dos estudantes que confessam: *“Eu gosto de aprender coisas novas, nas atividades a desenvolver e aprender mais”. (EST).*

Evidencia-se, um rígido processo de produção e transmissão de aulas, porém a ênfase na racionalidade técnica, produtiva e reprodutivista dos meios de produção em série, como um sistema fabril, ocorre para se atender à demanda de várias séries ofertadas (EF 6º, 7º, 8º, E 9º anos) e vários componentes curriculares que são transmitidos ao longo do ano letivo, conforme a sequência estabelecida no PPC, pois *“são modulares, e todo dia tem uma aula específica. (GTS2).*

Ou seja, ainda temos na EEI um currículo balizado pelas esferas da produção capitalista, com vista ao cumprimento de objetivos e metas planejadas pelo sistema educacional e sistema de avaliação geral da educação básica no Brasil. Um processo alinhado as políticas educativas em cujo cenário vale mais cumprir as normas reguladoras dos processos de trabalho do que pensar efetivamente nas implicações dos seus resultados, ou seja, no desenvolvimento de práticas curriculares, que além de garantir a aprendizagem efetiva se voltem à valorização da diversidade escolar desconstruindo os modelos impostos.

Assim, de alguma forma essencializamos a escola e deixamos de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas. Nesse sentido devemos nos perguntar, o que entendemos por escola, quais saberes, práticas, valores e projeto de sociedade e humanidade que deve impregnar o seu dia-a-dia, como organizar a sua dinâmica, como formar os profissionais que nela atuam, são questões que, entre outras, sempre estiveram presentes na reflexão pedagógica e que não admitem uma única resposta, nem respostas estáticas (Candau, 2010, p. 09).

Na intencionalidade de se concluir a análise de essa categoria de estudo, embora que provisoriamente, percebe-se assim que o PPC da EEI está atrelado aos limites das políticas do estado mínimo em desenvolvimento no país e que vem esfacelando progressivamente as políticas educacionais. Todavia, “a defesa de um modelo de estado mínimo tem gerado políticas desagregadoras que levam a ser exigido dos profissionais competências para as quais não foram habilitados (Gentili & McCowan, 2003, p. 35).

No modelo pedagógico desenvolvido, o planejamento curricular desenvolvido pelos professores do CTCC requer uma obrigatória interface com as atividades curriculares desenvolvidas na Escola Indígena pesquisada, visto que integram o mesmo campo de produção de conhecimentos. Nesse sentido, na EEI torna-se de fundamental importância o planejamento curricular e planejamento de aulas integrados ao contexto de aprendizagem dos estudantes, e tais competências precisam ser formadas nos professores, nos cursos de formação continuada e aprimoradas por meio das práticas curriculares na Escola Indígena, configurando-se um currículo pós feito, o que exige uma Pedagogia da Atitude própria da Escola Indígena.

### **6.6.3 Gestão e prática da sociodiversidade: Práticas curriculares**

Nesse tópico do estudo, será abordada a subcategoria “Gestão e prática da sociodiversidade: práticas curriculares”. Em se tratando das práticas curriculares na EEI, o ideal é que promovam a aprendizagem da base curricular além da valorização da sociodiversidade na Escola Indígena. Na análise dessa subcategoria de estudo, pretende-se caracterizar inicialmente os campos da prática curricular dos professores que atuam no CTCC e na Escola Indígena pesquisada, bem como ressaltar as práticas curriculares dos professores no campo de atuação citados.

De acordo com os relatos dos intervenientes da pesquisa, os professores do CTCC realizam várias etapas no planejamento das aulas por mediação tecnológica, e essas etapas são orientadas e acompanhadas por uma equipe de assessoria pedagógica que faz a análise pedagógica das aulas tendo como parâmetro o projeto educativo, as propostas curriculares e as matrizes curriculares de referência da educação básica.

*Esse assessor pedagógico tem a incumbência de analisar essa aula do professor, de trocar ideias com esse professor, pra deixar a aula a mais adequada possível, aquele nível de ensino, aquela série, aquele curso que o professor ministrante está preparando. (GTC1).*

No CTTC as aulas são transmitidas por meio tecnológico, seguem um calendário escolar anual com 200 dias letivos e 800 horas aulas anuais obrigatórias para cada série do Ensino Fundamental. As aulas seguem um cronograma específico para cada componente curricular, que apresentam cargas horárias diferenciadas. Os componentes curriculares compõem a base nacional curricular comum e apresentam-se como um desafio para a **adaptação e integração curricular** na Escola Indígena. Em anexo apresenta-se um horário escolar (Apendice 1), plano de curso (Apendice 2), cronograma de sequência de componentes curriculares (Apendice 3) e plano de aula (Apendice 4).

Em relação ao planejamento de aulas e a integração curricular na EEI, o que se denota é uma tendência a desenvolver um currículo que responda aos imperativos do mundo do trabalho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, com a formação de habilidades específicas, em detrimento da formação humana mais ampla, do homem, a partir das dimensões curriculares das ciências, culturas, tecnologias e sociedades. A matriz curricular segue estritamente as diretrizes gerais para a educação básica, com uma divisão disciplinar, anos séries e cargas horárias rígidas e monitoradas pelas avaliações externas tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional da Educação (ENEM) e PISA.

Veja outros detalhes do estudo relacionado com as práticas curriculares dos intervenientes da Escola Indígena, a seguir, na Tabela 30.

**Tabela 30 – Práticas curriculares – Eixo 5**

| UNIDADE DE CONTEXTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | UNIDADE DE SENTIDO          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <p><i>Esse assessor pedagógico tem a incumbência de analisar essa aula do professor, de trocar ideias com esse professor, pra <b>deixar a aula a mais adequada possível aquele nível de ensino</b>, aquela série, aquele curso que o professor ministrante está preparando. (GTC1)</i></p> <p><i>Também quando se nas entrevistas com os alunos, os alunos escolhem 5 palavras que eles querem ouvir, <b>querem aprender na linguagem deles</b> [língua materna] na linguagem materna, e é interessante, gratificante que você aprende a língua deles e vê toda comunidade participando, quando você chega lá com os alunos a comunidade toda está esperando você e fazem tipo uma [recepção] uma recepção assim parecendo uma festa, o local, <b>eles arrumam os locais com palhas, cantam</b>, chamam a senhora mais idosa é muito legal, muito legal mesmo. (GTS1)</i></p> <p><i>Você vê os próprios indígenas, a própria <b>comunidade indígena</b> de a escola trabalhar com isso, com <b>a</b> sensibilidade de transformar uma angústia em uma coisa a ser discutida, em um projeto. (GTS2)</i></p> | <p>Adaptação curricular</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <p><i>É tratado de cultura, <b>é tratado da diversidade</b>, é tratado das questões políticas mesmo, de liderança, de <b>fortalecimento, de identidade</b>, isso é tratado dentro de currículo. (COOR1)</i></p> <p><i>Os professores também de educação física, <b>fizeram danças de rituais</b> indígenas; professores de linguagem, língua portuguesa trazem textos que fazem essa <b>abordagem também dessa diversidade</b>... tem outras áreas que já fazem esse trabalho, os próprios professores de <b>matemática contextualizaram seus problemas</b>, situações de matemática, das operações também com a questão da diversidade amazônica com a questão da realidade indígena; então são temas que são contemplados.</i></p> <p><i>Nisso ele trabalha as <b>questões da cultura indígena</b> também, então se pensa na <b>contextualização dessa diversidade</b> e aí vai se fomentando, todo o desenho da aula baseado em questões norteadoras que a partir daí faz o <b>aluno refletir né, sobre a sua realidade</b>. (COOR2)</i></p> <p><i>A gente procura <b>recriar essa cultura do corpo indígena</b>, e apresentar para os demais alunos, e a gente até percebe que quando esse conteúdo chega numa sala de aula indígena, na Escola Indígena, ela tem uma receptividade muito maior, eles participam muito mais e eles fazem PM questão de manter presente essa cultura, eles apresentam toda a/essa <b>corporalidade mesmo mantendo a tradição do seu povo</b>. (PM)</i></p> <p><i>Foi então que a gente aboliu um pouco essa questão de texto para trabalhar com eles, escrito, e trabalhar mais essa <b>dimensão da mitologia</b>, trabalhando mais esse <b>imaginário</b> deles e levando não que eles aprendam uma filosofia, conteúdos, mas que eles passem, com a filosofia a fazer uma reflexão sobre todo o contexto. (PM)</i></p> | <p>Integração curricular</p>                      |
| <p><i>Eu tinha receio de mexer porque eu sou uma pessoa que se eu não sei eu pergunto... aí tinha receio de mexer... Depois que eu aprendi mais ou menos... <b>Hoje eu já sei</b> mais ou menos dominar mais 100% ainda não é a nossa mestra aí, ela sabe. (PP)</i></p> <p><i>Professor presencial <b>reúne os grupos, ele planeja os projetos, reúne os grupos e faz acontecer</b>. (EST)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Desafios à prática do professor presencial</p> |

Fonte: elaboração própria

Segundo os relatos da pesquisa, os professores mediadores do conteúdo curricular fazem, nas aulas, uma abordagem do conteúdo de maneira contextualizada com as questões indígenas e procuram integrar temas ligados às questões ambientais, biodiversidade, sociodiversidade amazônica, saberes ecológicos e tradicionais nas aulas com mediação tecnológica. Evidenciam-se, a seguir, as atividades desenvolvidas que espelham as práticas curriculares dos intervenientes da Escola Indígena pesquisada:

*“[...] os professores também de educação física, fizeram danças de rituais indígenas” (COOR2);*

*“[...] professores de linguagem, língua portuguesa trazem textos que fazem essa abordagem também dessa diversidade” (COOR2);*

*“[...] os próprios professores de matemática contextualizaram seus problemas, situações de matemática, das operações também com a questão da diversidade amazônica com a questão da realidade indígena; então são temas que são contemplados” (COOR2);*

*“[...] nisso ele trabalha as questões da cultura indígena também, então se pensa na contextualização dessa diversidade” (COOR2);*

*“[...] todo o desenho da aula baseado em questões norteadoras que a partir daí faz o aluno refletir né, sobre a sua realidade” (COOR2);*

Desenvolvem também diversas atividades no sentido da integração dos conhecimentos indígenas nas diversas áreas de conhecimentos:

*“[...] a gente procura recriar essa cultura do corpo indígena...”*

*” [...] “eles apresentam toda a/essa corporalidade mesmo mantendo a tradição do seu povo...”*

*” [...] trabalhar mais essa dimensão da mitologia...”*

*” [...] trabalhando mais esse imaginário deles...” (PM).*

mas que eles passem, com a filosofia a fazer uma reflexão sobre todo o contexto.

Por outro lado, os professores mediadores na Escola Indígena pesquisada relatam que veem com otimismo o interesse da comunidade indígena em se integrar à escola, em participar das atividades e projetos curriculares, a propor e buscar solução para seus problemas e necessidades, pois:

*“você vê os próprios indígenas, a própria comunidade indígena da escola trabalhar com isso, com a sensibilidade de transformar uma angústia em uma coisa a ser discutida, em um projeto. (GTS2).*

Segundo a fala dos intervenientes eles discutem também temas como autonomia, diversidade, liderança e inúmeras questões políticas, económicas, sociais, visando o fortalecimento das culturas e identidades indígenas.

*“é tratado de cultura, é tratado da diversidade, é tratado das questões políticas mesmo, de liderança, de fortalecimento, de identidade, isso é tratado dentro de currículo” (COOR1).*

Ou seja, as problemáticas relativas a educação indígena são debatidas com os estudantes, e isso tem um enorme potencial de transformação de realidades.

Nessa perspectiva, o desafio é liberar o potencial transformador das práticas educativas, ampliando as suas concepções e multiplicando os lócus de promoção (das políticas de igualdade e de identidade) afirmando diferentes ecossistemas educativos. (Candau, 2010, p. 13).

Além da discussão e análise dos temas citados acima, verifica-se que realizam diversas atividades interculturais. Por exemplo, na mostra cultural, realizaram entrevistas com os estudantes, além de atividades em Língua materna,

*“[...] nas entrevistas com os alunos, os alunos escolhem 5 palavras que eles querem ouvir, querem aprender na linguagem deles na linguagem materna” (GTS1).*

Sentiram-se felizes com as atividades desenvolvidas durante a mostra cultural porque “*é interessante, gratificante!*” (GTS1), para além das manifestações de satisfação dos estudantes em aprender na língua deles. Aqui evidencia-se o ensino bilíngue como uma prática desenvolvida na escola,

*“[...] que você aprende a língua deles e vê toda comunidade participando” (GTS1).*

Em relação as visitas realizadas nas comunidades indígenas, adjacentes à escola mencionam que a comunidade faz uma festa e

*“[...] quando você chega lá com os alunos a comunidade toda está esperando você e fazem tipo uma recepção assim parecendo uma festa, o local, eles arrumam os locais com palhas, cantam, chamam a senhora mais idosa é muito legal, muito legal mesmo. (GTS1)*

E assim procuram integrar a escola e a comunidade.

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – linguagens. (...) nesse sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolar, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. (Candau, 2010, p. 14).

Os professores que atuam na escola ainda necessitam de formação continuada, para atuar mais eficientemente com os usos das novas tecnologias em sala de aula,

*“Eu tinha receio de mexer porque eu sou uma pessoa que se eu não sei eu pergunto... aí tinha receio de mexer... Depois que eu aprendi mais ou menos... Hoje eu já sei mais ou menos dominar mais 100% ainda não, é a nossa mestra aí, ela sabe. (PP)*

Na prática do professor presencial segundo os estudantes, existe um canal de escuta e participação dos estudantes em atividades diversas, pois como mencionaram “o *professor presencial reúne os grupos, ele planeja os projetos, reúne os grupos e faz acontecer.* (EST). Assim,

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito (...) por isso é fundamental que na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma, que o indispensável pensar certo, não é um presente de deuses (...) se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, perdendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 1996, p. 39).

Refletir sobre a prática curricular, que objetiva integrar os conhecimentos científicos globais, aos saberes ecológicos tradicionais, às experiências sociais, comunitárias e as propostas curriculares, é uma tarefa continua para a EEI. Ou seja, compete a Escola Indígena, através dos seus intervenientes dialogar com a comunidade educativa, orientar o trabalho pedagógico, promover a integração da sociodiversidade no PPC e desenvolver estratégias de formação para os professores para que efetivem práticas curriculares integradas, no sentido da promoção e valorização da diversidade na escola.

Descreve-se a seguir as práticas curriculares desenvolvidas no CTCC, pelos professores especialistas, professores mediadores locais e equipe de coordenação pedagógica. Segundo a pesquisa realizada os professores especialistas elaboram o **plano de aula** (PA) que é produzido em um formulário **padrão** disponibilizado pela equipe de assessoria pedagógica no diretório específico armazenado no Google Drive. Os professores preenchem o formulário *online*, e compartilham com a assessoria pedagógica para que realize a análise pedagógica. Por sua vez, a assessoria pedagógica após validar o PA compartilha com os técnicos produtores de conteúdo digital. O plano de aula recebe tratamento digital para transformar-se em uma peça para a TV. São aplicados geralmente recursos digitais como textos em PPT (chamados de *cartelas*), imagem, vídeos, desenhos em 3D, realidade virtual aumentada, games, etc. Depois de finalizado o processo de produção, esse recurso ancora uma transmissão de aula ao vivo, com a participação dos estudantes por videoconferência.

Os professores especialistas realizam a transmissão das aulas por mediação tecnológica diariamente. São transmitidas duas aulas de trinta minutos para cada série, diariamente, em uma sequência didática que envolve: revisão da aula anterior, desafio do dia, conteúdo do dia, atividade dinâmica local e dinâmica interativa que é o momento em que os professores conversam com os

alunos a respeito do conteúdo das aulas em desenvolvimento, em tempo real. Os professores mediadores tiram dúvidas dos estudantes, ao vivo, durante as aulas e os professores mediadores locais acompanham a recepção das aulas, orientam o desenvolvimento das atividades e mediam o processo de aprendizagens dos estudantes.

Em jeito de síntese, os estudos das categorias e subcategorias do eixo 5 da pesquisa demonstraram que os professores especialistas e os assessores pedagógicos do CTCC realizam o planejamento pedagógico curricular do curso/ série/etapa em que atuam, e essa atividade envolve a elaboração de vários documentos, que são encaminhados para os professores que atuam nas escolas indígenas. Os professores que atuam nas escolas indígenas, por sua vez, rececionam as aulas por mediação tecnológica, orientam e mediam a assistência às aulas pelos estudantes, aplicam as avaliações, acompanham a execução do cronograma de aulas, realizam o registo de notas e fazem a aferição do rendimento escolar.

Como são dois âmbitos de atuação das práticas curriculares, por dois grupos distintos de professores, cujas formas de pensar e agir são diferentes o diálogo é o canal de aproximação do trabalho e da integração das competências curriculares. Assim, julgar não se deve atribuir juízo de valor e aponta os caminhos “certos” para a efetivação da Escola Indígena própria, mas o que se recomenda é a observação das diretrizes e políticas educacionais brasileiras específicas para a EEI. Ou seja, se recomenda aos intervenientes da escola uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica de modo a garantir o acesso à escola, a aprendizagem significativa que é um processo de responsabilidade de cada professor, no contexto em que atua, para que possa fazer a EEI acontecer, de fato.

Observa-se, no atual contexto educacional, a emergência de se desenvolver atividades (presenciais e/ou a distância) cursos, atividades culturais, artísticas, religiosas, esportivas, comunitárias, que respondam as dinâmicas sociais e favoreçam práticas de (re)construção de conhecimentos e das sociedade assim “entendemos então que a noção de espaço de aprendizagem vai além dos muros das escolas” (Santos, 2012, p. 78).

Nesse sentido, denota-se a necessidade de se dotar as escolas indígenas de recursos de diversas ordens para que efetive o seu PPC e projeto de escola própria, e como esse resultado otimista ainda é uma conquista a ser efetivada pelos povos indígenas, evidencia-se a opção dos povos indígenas de não excluir a oferta educacional do sistema de ensino do Estado do Amazonas operacionalizada por meio do ensino a distância. Percebe-se que a oferta da escolarização formal, à distância, vem fechar uma lacuna no atendimento educacional aos povos indígenas, observadas no contexto local, com uma

frequente ausência de escolas físicas, professores e estrutura educacional adequada. Nesse aspecto, em relação a organização curricular das escolas indígenas, as Diretrizes Curriculares para a EEI indicam certa flexibilidade, no sentido da implantação e organização da escola própria, no art.º 7º ressalta que,

A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos, semestres, ciclos, alternância regular de períodos, de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, competências e outros critérios, como forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o demandar. (Brasil, 2012)

Nesse sentido, evidenciou-se que o CTCC que transmite de aulas, por meio tecnológico para as escolas indígenas, possui uma organização curricular própria com metodologia de ensino à distância, com práticas curriculares diferentes das escolas convencionais. Cumpre um calendário escolar anual de 200 dias letivos, com transmissões de aulas diárias, com 4 horas de atividades, que acontecem simultaneamente na Escola Indígena que receciona o conteúdo das aulas. O currículo único, para o planejamento das aulas, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, garantindo aos estudantes indígenas os mesmos conhecimentos da Base Nacional Curricular Comum de maneira equitativa quanto aos demais estudantes da rede de ensino.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSÕES DO ESTUDO**

Ao iniciarmos esse estudo, o objetivo que traçamos foi averiguar quais são as percepções dos intervenientes da Educação Escolar Indígena (EEI) sobre as práticas de valorização da diversidade escolar. Iniciamos a pesquisa a partir do estudo da legislação educacional vigente, com ênfase na Constituição Federal de 1988 que tornou a educação pública direito de todos os brasileiros. Seguimos com o estudo da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB 9394/96, que universalizou a Educação Básica, tornando-a extensiva aos povos indígenas e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), que estabeleceu os princípios curriculares para a EEI, sendo estes documentos os marcos legais no campo do conhecimento que ousamos adentrar.

Em resposta as questões da investigação e aos objetivos traçados, produzimos quatro capítulos com a abordagem teórica que sustenta o estudo, um capítulo metodológico e um capítulo com os resultados finais. Procuramos dar destaque à educação como direito humano e à EEI como direito subjetivo, assegurado pela legislação educacional brasileira, com menção a relevância de uma escola própria, intercultural, que reconhece e promove as diferenças étnicas. Mencionamos a necessidade de uma Pedagogia da Atitude, ou seja, a concretização de práticas de igualdade na diversidade, a fim de se promover a inclusão escolar, a aprendizagem de qualidade social e a sociodiversidade na escola.

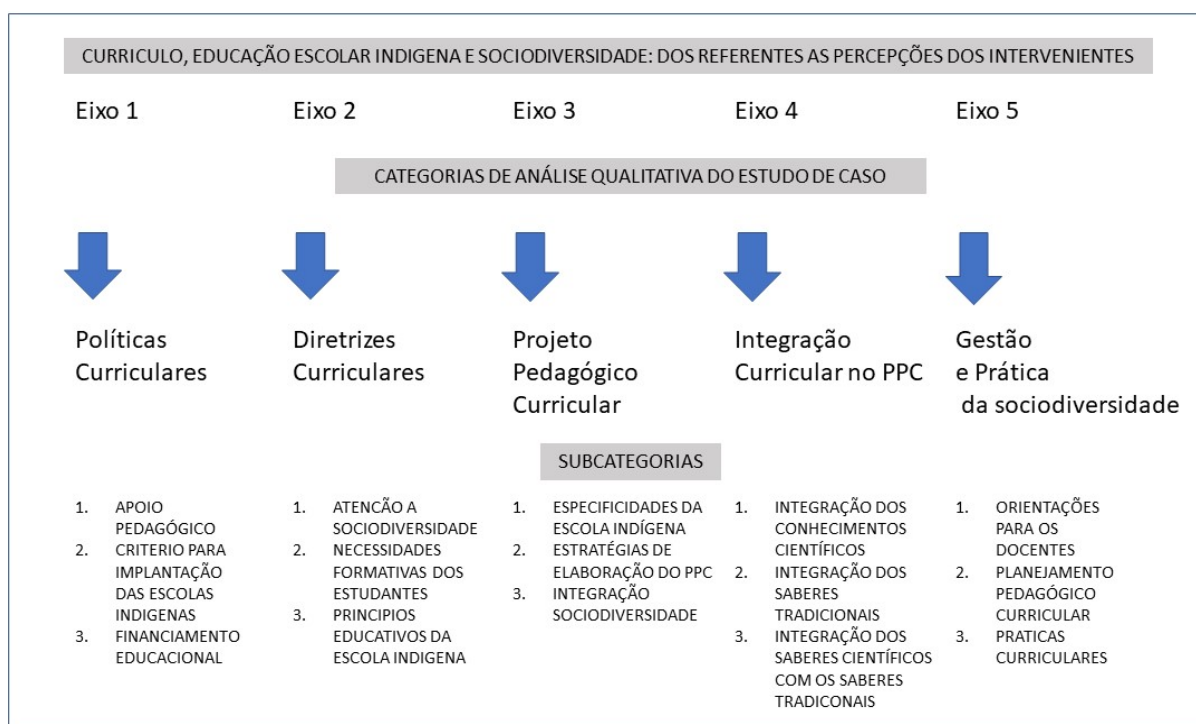
Ressaltamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI e a importância de um PPC estruturado a partir da epistemologia indígena, com um currículo que possibilite aos estudantes indígenas adquirir as competências sociais essenciais requeridas, tanto pela sociedade indígena quanto pela sociedade envolvente, e isso requer um currículo transcultural, além de práticas curriculares integradas ao contexto ecológico.

Mencionamos a importância do Projeto Pedagógico Curricular como instrumento de conquista da autonomia e efetivação da Escola Indígena. Para tanto, destacamos a necessidade de um PPC para cada escola, para cada povo, aldeia, comunidade indígena. Destacamos os Princípios Pedagógicos da EEI que precisam estar delineados no PPC e integrados/articulados *aos* e *com* os contextos das experiências de vida dos estudantes. Destacamos, também, os Princípios Curriculares dos PPC das escolas investigadas, ou seja, do CTCC (escola transmissora do conteúdo curricular) e da Escola Indígena (recetora do conteúdo curricular) no estado do Amazonas. Enfatizamos os desafios e possibilidades da integração curricular entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos

povos indígenas, entendendo que a integração curricular abrange os campos de conhecimentos social, comunitário, as experiências culturais vivenciadas na escola, o projeto ou proposta curricular e as práticas pedagógicas dos professores, com vista ao desenvolvimento da escola e da aprendizagem integradora.

Detalhamento no estudo, os instrumentos de coleta e informação dos dados e analisamos os resultados de forma organizada em 05 eixos de investigação, sendo que em cada eixo foi estabelecida uma categoria e três subcategorias de análises que compõem o total de 15 subcategorias. Em cada eixo de investigação, categoria e subcategoria apresentamos uma Tabela síntese da análise de contexto, a análise de sentido e as inferências produzidas, e seguindo o design metodológico estipulado para esse estudo de caso. Veja a seguir o diagrama do estudo realizado:

**Tabela 31 – Cruzamento dos dados do estudo**



Fonte: elaboração própria

Analisamos a categoria Políticas Curriculares para a EEI e as subcategorias apoio técnico pedagógico, critérios para implantação das escolas indígenas e financiamento educacional e compreendemos que um dos grandes desafios para as escolas/aldeias/comunidades e povos indígenas na implantação das Escolas Indígenas consiste em legitimar as políticas curriculares para a EEI. Partimos da concepção de escola própria para a implementação de uma a escola que tem como foco o direito à educação como direito humano e a EEI como direito específico dos povos indígenas brasileiros, bem como um projeto de escola e uma política educativa amplamente assegurada pela

legislação educacional. Nesse sentido, consideramos ser necessário, estabelecer as políticas de atenção aos povos indígenas concernentes ao Sistema Estadual de Educação do Estado do Amazonas, para garantir a escola própria que parte da estruturação de um currículo de referência para o Estado.

Com o estudo de caso realizado, evidenciamos que as aldeias/comunidades dos povos indígenas ainda necessitam de apoio técnico-pedagógico especializado para que o projeto de Escola Indígena autônoma, intercultural, multilingue, própria de cada etnia indígena se concretize no sistema educacional. Para que esse projeto de Escola Indígena possa se efetivar, e ganhar legitimidade, faz-se necessário que a EEI seja observada de modo diferenciado no sistema educacional, ou seja, vista com um olhar mais atencioso, criterioso, com a percepção dos objetivos e fins educacionais da EEI e, assim, atender às expectativas e necessidades de aprendizagem da comunidade educativa. Para que essa política de atenção à Escola Indígena se efetive, faz-se necessário, ainda, estabelecer critérios para implantar as escolas específicas, criar um projeto de atendimento curricular diferenciado, oferecer o suporte e apoio técnico-pedagógico especializado, assim como, operacionalizar, planejar e executar o Projeto Pedagógico Curricular.

A implantação das escolas indígenas específicas e diferenciadas, como exigem seus signatários, perpassa, sobretudo, pela lógica do financiamento educacional adequado, pela gestão equitativa dos recursos educacionais e pela competência técnico-pedagógica dos intervenientes de cada escola, tanto na execução do Projeto Educativo, quanto na garantia do acesso à escola, visto que são muitas aldeias/comunidades que requerem o direito à educação.

A legislação educacional recomenda que se estruture a EEI por meio da escola própria, com organização de tempos e espaços escolares específicos, mas também se exige que cumpra as metas de universalização e igualdade de oportunidades educacionais estipulada pelo PNE Lei 13.005/14, (2014-2024). Portanto, a meta 2 prevê “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”. Esse processo inicia-se por meio da garantia do acesso de todos à educação, incluindo obviamente os povos indígenas, pois com o acesso à escolarização básica obtém-se a consequente redução das desigualdades educacionais e da exclusão escolar a que estes povos foram historicamente submetidos. Então, para que se cumpra as metas do atual PNE (2014-2024) de universalização e gratuidade da Educação Básica faz-se necessário assegurar o acesso de todos à educação, assegurando a integração de todos os estudantes indígenas, de diferentes povos, etnias/aldeias/comunidades indígenas.

Evidenciamos ser necessário também o desenvolvimento da EEI articulada às Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, além das Diretrizes Curriculares dessa modalidade de ensino, que determina que as escolas atendam às especificidades da Escola Indígena no Projeto Pedagógico Curricular. Ou seja, é preciso desenvolver um PPC integrado *ao e com* o contexto ecológico dos estudantes, em cada escola, comunidade/aldeia, como recomenda o Referencial Curricular Nacional para a EEI. Assim, faz-se necessário integrar o duplo contexto de atuação da Escola Indígena pesquisada, ou seja, integrar o CTCC e a Escola Indígena em atuação na aldeia por meio da horizontalização do currículo e das práticas curriculares, e num cenário mais desafiador, integrar também a EEI na ótica do financiamento e gestão das políticas curriculares.

Percebemos, desse modo, que além de uma maior intencionalidade das políticas educacionais quanto ao apoio técnico-pedagógico efetivo para os professores, tanto para a organização do trabalho pedagógico quanto para a organização do ensino, por meio do planejamento curricular, há a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico efetivo para os estudantes, atendendo às características e necessidades de aprendizagens específicas, além da carência de suprimento de todos os materiais escolares, alimentação e transporte escolar, sendo notório que esses inúmeros campos de gestão curricular, na EEI, exigem um financiamento educacional apropriado, pois interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Evidenciamos, com o estudo da categoria Diretrizes Curriculares para a EEI e as subcategorias necessidades formativas dos estudantes, atenção à sociodiversidade escolar, princípios educativos da EEI, o papel preponderante da EEI na formação de competências transversais dos estudantes alinhadas ao contexto da aprendizagem. Com o estudo realizado, evidenciamos que os marcos legais diferenciam claramente os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, sendo a Educação Indígena um conceito amplo que compreende os processos de construções de experiências socioculturais que ocorrem no meio bioecológico, e a Educação Escolar Indígena refere-se ao processo que acontece na escola, ou seja, a escolarização formal, ou etapa escolar. Esse processo parte de um currículo intercultural que promove as subjetividades e identidades indígenas e se trata de percurso formativo que exige arranjos curriculares locais que permitam aos estudantes perceber a importância de *ser e estar* no mundo, sistematizar experiências e adquirir conhecimentos científicos integrados aos saberes culturais na mesma proporcionalidade, equidade e dinâmica de aprendizagem.

Percebemos que a legislação educacional brasileira faz referência nominalmente a EEI como modalidade de ensino constante na estrutura da Educação Básica, ressaltando a garantia de acesso de

todos os estudantes indígenas à escolarização, ao atendimento das suas necessidades formativas por meio de uma escola própria, heterogênea, plural, mas, simultaneamente, com currículo específico para cada etnia para cada horizonte cultural; um currículo que respeite e promova a sociodiversidade escolar, que seja representativo de cada etnia e identidade cultural indígena, capaz de garantir a aprendizagem de conhecimentos voltados para uma prática social, comunitária, democrática, emancipatória, crítica, contextualizada; um currículo que assegure também uma formação básica e intercultural para atuar na sociedade mais ampla deslocando o lugar privilegiado da cultura hegemônica. Assim, os princípios curriculares e as características da Escola Indígena devem ser pontos de partida para o diálogo necessário na definição dos objetivos educacionais, critérios de implantação das escolas e organização do currículo escolar. Porém, é fato que, esse processo exige que se rompa com uma compreensão histórica do papel da escola e do currículo enquanto instrumentos de colonização de culturas e povos.

Com o estudo percebemos, que para atender às diferenças étnicas e culturais, a Escola Indígena ainda necessita reconhecer as necessidades formativas dos estudantes, compreender a complexidade do contexto ecológico onde está situada, a fim de estruturar-se por meio do seu PPC. Mais ainda, essa dinâmica tem sua gênese no atendimento aos Princípios Educativos da Escola Indígena de etnicidade, de interculturalidade e de bilinguismo, explicitados, de maneira didático-pedagógica no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), que, como instrumento norteador para a elaboração dos PPC das escolas, visa assegurar a organização da escola própria, do currículo intercultural e das práticas curriculares que promovam os direitos de aprendizagem dos estudantes. Os dados relevam que a Escola Indígena pesquisada tem relativa autonomia para elaborar e desenvolver o PPC, já que não segue as Diretrizes Curriculares específicas para a oferta e organização dessa modalidade de ensino. Assim, é função da EEI a valorização da diversidade escolar, com a inclusão das diferenças na escola, o que exige dos educadores sensibilidade para atender às características e necessidades educacionais dos diferentes povos indígenas por meio do seu Projeto Educativo.

Estudamos a categoria Projeto Pedagógico e Curricular da EEI e as subcategorias especificidades da Escola Indígena, estratégias de elaboração do PPC e integração da sociodiversidade e observamos que a Escola Indígena, enquanto instituição educacional, possui relativa autonomia para desenhar o seu PPC e construir a sua estrutura pedagógica, bem como desenvolver sua política educativa específica e diferenciada e exercer as suas práticas curriculares com base nos Princípios Educativos recomendados pelo RCNEI. Observamos que os princípios da EEI, que formam a base para

o desenvolvimento de um currículo intercultural, bilingue/multilingue e multicultural/transcultural integrado ao seu contexto e a sua diversidade. Todavia, não se destacam nos PPC das escolas pesquisadas, mas são perceptíveis nos discursos dos intervenientes, como resultado de reflexões e de um vir a ser de ações que desejam realizar. Nesse sentido, evidenciou-se que um desafio imposto à Escola Indígena é romper com as barreiras institucionais ainda existentes no sistema de ensino e, assim, respeitar as suas especificidades, desenvolver as suas estratégias de elaboração do PPC e organizar o seu trabalho pedagógico de modo a formar a escola própria. Para tanto, faz-se necessário integrar as dinâmicas culturais da aldeia/comunidade educativa e pactuar com todos o Projeto Educativo que aspiram desenvolver. Percebemos que esse processo de conquista da autonomia didático-pedagógica da Escola Indígena, que depende da autonomia financeira da instituição, ainda é uma realidade distante a se observar, mas para que não se perca a fé e a esperança, recomendamos aos professores que desenvolvam práticas curriculares que sistematizem a escola própria por meio de projetos e atividades culturais, como já vêm fazendo, e como se demonstra nesse estudo. Em se tratando do contexto da pesquisa vimos uma dualidade de prática não integradas e a necessidade de religar os saberes-fazer dos professores do CTCC e da escola pesquisada. Desse modo, além de suprimir a fragmentação dos conhecimentos e a unidimensionalidade curricular, que se observa, se efetivam práticas integradas no sentido da concretização dos objetivos e fins educacionais.

Investigamos a categoria Integração curricular no PPC e das subcategorias integração dos conhecimentos científicos, integração dos saberes tradicionais, e integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais, e vimos que esse processo de integração e abstração dos conhecimentos na EEI perpassa pelo viés do PPC e das práticas curriculares globais dos professores indígenas e não indígenas. Destacamos, com a pesquisa, que uma saída para que a EEI possa vir a ser desenvolvida pelos seus intervenientes é trabalhar na elaboração do seu PPC de maneira integrada, no seu duplo contexto: Centro Transmissor do conteúdo e Escola Indígena atendida por meio tecnológico. Esse processo de integração curricular, do PPC e das práticas curriculares, que ainda não acontece de maneira efetiva, precisa ser posto em rota pelos intervenientes da escola.

Para se realizar uma EEI autêntica faz-se necessário, “transgredir” a burocracia legal, o embate entre as Diretrizes Curriculares Gerais e Diretrizes Curriculares Específicas, além da aridez do diálogo institucional nos diversos níveis de decisões curriculares. Nesse sentido, ganha a escola, ganham os estudantes, pois o desafio para a EEI na atualidade, em tempos de educação 4.0, é assegurar a aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular, para os estudantes, alinhada ao contexto cultural, ecológico, tecnológico, transcultural e multidimensional da formação humana. A BNCC apresenta 10

competências básicas a serem potencializadas no PPC, nas práticas e nas atividades curriculares dos intervenientes da escola. Essas competências impactam positivamente na cultura e no contexto da EEI, pois são competências que favorecem a integração dos conhecimentos científicos e saberes ecológicos tradicionais, preveem a integração de todas as ciências numa ordem inter e transdisciplinar, a partir do domínio de conhecimentos universais presentes num mundo em constante mudança. Portanto ao articular o PPC da Escola Indígena com a BNCC, a escola garante aos estudantes o desenvolvimento de um repertório de habilidades requeridas pelo mundo social e cultural, como leitura, cálculo e uso das tecnologias, além de competências socio-afetivas e conhecimentos gerais para progredir nas etapas escolares posteriores. Na nossa visão, essa formação multidimensional, proposta pela BNCC, que integra os diferentes campos das ciências, prescinde das práticas curriculares integradas na escola, mas se estrutura, sobretudo, por meio do PPC, e de uma gestão curricular competente na Educação Básica. Ou seja, faz-se necessário um agrupamento de medidas que gerem uma eficiência no sistema educacional, e que assegurem as condições de ensino e aprendizagem, tais como gestão financeira adequada, formação de professores especializados em EEI, estrutura educacional necessária e medidas de aprendizagens flexíveis e alinhadas aos objetivos educativos.

Realizamos um estudo da categoria gestão e prática da sociodiversidade e das subcategorias orientação para os docentes, planejamento pedagógico e curricular e práticas curriculares e compreendemos que a gestão e prática da sociodiversidade na EEI, no seu duplo contexto, precisa investir mais recursos e tempos na formação continuada dos professores, desenvolvendo jornadas pedagógicas de orientação e formação, presencial ou a distância, usando a plataforma de transmissão via satélite disponível no CTCC. A falta de professores indígenas especializados aparece como um dos obstáculos para a consecução do projeto de escola própria.

Mencionamos que o processo de formação dos professores deve estar alinhado aos princípios educativos do PPC a serem desenvolvidos na Escola Indígena. Denota-se que, no ensino por mediação tecnológico, o PPC tem como base as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, não sendo especificamente um Projeto Educativo para a EEI. Na nossa percepção o PPC do ensino com mediação tecnológica, que absorve a metodologia do ensino EaD, com transmissão de aulas via satélite, e mediação didática na sala de aula por um professor local não indígena apresenta uma discrepância em relação aos Diretrizes Curriculares para a EEI. Neste sentido, consideramos que o PPC que abrange o duplo contexto da EEI não representa o necessário respeito às culturas e saberes dos povos indígenas.

O projeto de ensino a distância desenvolvido pelo CTTC não se trata, de fato, da estrutura curricular de uma Escola Indígena, mas mesmo que pese a compreensão dessa contradição do sistema educacional, a reflexão que fazemos, é que os povos indígenas não querem desperdiçar essa oferta de escolarização a que eles têm acesso, visto ser uma política pública direcionada para a garantia do direito de todos à educação na perspectiva da universalização do ensino básico. Ao invés de aguardar a consolidação do Projeto de Escola Indígena própria, ainda não efetivamente consolidado ou operacionalizado no sistema de ensino e que assegure a plena cidadania indígena, propõe-se aos povos indígenas absorver/integrar/assimilar o modelo curricular em voga para assim poder atuar sobre esse modelo com vista a sua ampliação/transgressão/integração no sentido da progressiva caracterização/construção/sedimentação da Escola Indígena almejada, recomendada pelo RCNEI e garantida pela LDB 9394/96 e CF de 1988.

À guisa de conclusão, com a pesquisa, percebemos que a inclusão da EEI na estrutura da educação nacional representa um avanço histórico a ser reconhecido pela sociedade indígena e não indígena. Contudo, são muitos os desafios para a consecução da Escola Indígena que os seus signatários almejam porque a legislação em si não assegura a escola própria, intercultural e multilingue, alinhada às dinâmicas culturais da sociedade contemporânea. A escola própria, enquanto um *vir a ser*, exige a operacionalização dos recursos financeiros, a implantação das Diretrizes Curriculares específicas, a autonomia no desenvolvimento do PPC, como projeto autóctone, além de práticas curriculares que assegurem a aprendizagem de conhecimentos de abrangência social, cultural, comunitários. Esse processo de implantação da escola própria requer ao sistema educacional assegurar a formação adequada dos professores pelas universidades e sistemas de ensino. Essas e outras medidas de atenção aos povos indígenas requerem participação ativa da comunidade educativa e do movimento dos professores indígenas para que o projeto da Escola Indígena se concretize, ou como dizem seus intervenientes, para que *saia do papel*.

Assim, a EEI é uma necessidade dos povos indígenas e, para que se torne viva e ativa, faz-se necessário romper com a distância entre os discursos legais e as práticas curriculares, na escola, ou seja, é preciso encurtar a distância entre o direito à escola e o se implantar a escola. Por outro lado, vimos que foram relatadas, pelos intervenientes da escola pesquisada, inúmeras dificuldades, macro e micro estruturais, enfrentadas diariamente pela comunidade educativa. E vencer estas dificuldades é uma luta de todos. Vale, ainda, lembrar que os professores não têm formação específica para atuar na EEI, nem para elaborar o PPC da escola própria, que é o recurso mínimo para que haja respeito a sociodiversidade cultural do Estado do Amazonas constituída de diferentes povos, de diferentes etnias.

Ressalta-se que as políticas curriculares para a EEI não bastam para que se tenha um olhar diferenciado para a Escola Indígena. Os requisitos da EEI intercultural circundam um processo de escuta dos seus signatários, mediações e reflexões sobre o lugar em que a escola ocupa nas suas vidas, quais expectativas possuem em relação à educação e ao ensino, onde querem chegar, quais sonhos e aspirações possuem, quais competências desejam formar. Essas reflexões devem ser observadas pelos intervenientes da escola no processo de organização e luta pela EEI, gratuita, específica e de qualidade que os estudantes requerem ao Estado.

Vimos que no caso da Escola Indígena pesquisada, são transmitidas aulas à distância, diariamente, em cada turno escolar, para os estudantes indígenas. O modelo curricular desenvolvido por meio tecnológico assemelha-se ao ensino à distância - EAD – convencional, em que o processo de mediação dos conhecimentos compete a um professor especialista e o apoio à aprendizagem dos estudantes fica sob a responsabilidade de um professor local não especialista, o que muitas vezes dificulta aos estudantes a compreensão dos conteúdos e conceitos das diversas áreas de conhecimento. Destacou-se assim que o currículo do CTCC das aulas foi elaborado de maneira verticalizada e encerra um modelo curricular centralizado, prescrito e normativo. Impera no PPC uma perspectiva de alinhar os conhecimentos dos estudantes às DCNEB e a BNCC, sem nenhuma referência às Diretrizes Curriculares Específicas para a EEI. Ou seja, evidencia-se um aspeto contraditório entre as políticas para a EEI e a gestão curricular desenvolvida pelo sistema estadual de educação do Amazonas. Nesse sentido, denota-se que o CTCC tem uma intenção de abraçar a diversidade ao levar a sala de aulas aos lugares mais longínquos do Estado, e ao explorar os recursos tecnológicos via satélite possibilita romper com a exclusão escolar, bem como com as barreiras geográficas que historicamente haviam deixado milhares de jovens indígenas e não indígenas fora da escola.

Assim, garantir aos povos indígenas o acesso à escola por meio da EAD, embora não seja uma escola específica indígena como exigem os povos indígenas e como a legislação educacional assegura, configura-se não somente em uma contradição imposta pelo sistema educacional, mas ao mesmo tempo a estratégia utilizada para contribuir na luta histórica pelo direito à educação, bem como por garantia de acesso a escola e pela promoção da igualdade de oportunidades de aquisição de conhecimentos científicos, alinhados aos saberes tradicionais, o que levará ao desenvolvimento humanos mais amplo e ao empoderamento de todos os povos indígenas.

Perguntamo-nos, afinal, quais as contribuições de um estudo sobre Currículo, Educação Escolar Indígena e Sociodiversidade deixa para a sociedade e, sobretudo, para os povos indígenas? A sociodiversidade indígena é motora para que se preservem saberes orais (línguas, músicas, mitos, rito,

cânticos) dos povos indígenas e como forma de respeito pelas suas contribuições histórico-culturais para formação do povo brasileiro. A relação entre currículo, EEI e sociodiversidade ocorre por meio da integração curricular e da integração/articulação entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais, e essa relação, enquanto projeto educativo, deve permear o PPC da Escola Indígena.

Na definição do seu território educativo, e na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Indígena autônoma e organizada pela sua comunidade de prática, ainda precisa se efetivar. Um currículo intercultural, integrado, que promova a aprendizagem de conhecimentos universais, mas que simultaneamente valorize as experiências e saberes locais é um direito básico garantido aos estudantes indígenas. Assim, a escola que abraça a diversidade torna-se vital para o desenvolvimento social, comunitário, cultural, científico e tecnológico do país e, portanto, não pode ficar às margens do sistema educacional.

Consideramos que os intervenientes da Escola Indígena precisam assumir uma atitude pedagógica ativa e trabalhar no sentido de favorecer um PPC integrado a sociodiversidade, bem como um processo de ensino e de aprendizagem que envolva e articule diferentes campos de conhecimentos, - universais no sentido em que integram, e particulares no sentido em que distinguem a etnicidade, as línguas, culturas e identidades de seus diferentes sujeitos - mediatizado pela realidade social e seu contexto bioecológico, a fim de proporcionar aos seus signatários os direitos plenos de cidadania num processo contínuo de formação e desenvolvimento humano.

Ressalta-se que ainda existem inúmeras necessidades de melhoria no atendimento escolar, nos programas de formação de professores indígenas, a fim de que sejam desenvolvidas práticas curriculares que possibilitem integrar mais objetivamente os conhecimentos científicos universais aos saberes tradicionais dos povos indígenas, mas como campos de conhecimentos capazes de promover a aprendizagem dos códigos da cultura envolvente. Esse processo encontra-se em desenvolvimento nas práticas curriculares dos professores indígenas.

Por fim, enfatizamos que foram muitas as limitações e desafios que perpassamos para a realização desse trabalho. A epistemologia indígena é um campo de pesquisa, investigação e produção de conhecimentos novos, diversos e plurais marcados por conflitos e relações de poder. O lugar de fala tem legitimado os discursos indígenas para a sociedade envolvente (o indígena fala de si, seus saberes, culturas e ciências) e a pesquisadora, sem o lugar da fala, produziu desconfianças e desconfortos para aqueles que falam efetivamente de suas culturas, saberes, lutas e processos histórico-culturais. Ou seja, os próprios povos indígenas querem deter a *expertise*, elaborar e divulgar seus conhecimentos, desenvolver uma hegemonia e ciência indígena (enquanto a pesquisadora fala do que pensa que sabe,

fala do outro, da outra cultura e ciência do outro de si, seus saberes e compreensões de mundo não indígena).

É preciso admitir que sabemos pouco, quase nada das culturas indígenas brasileiras; são mais de 300 povos indígenas com cerca de 280 línguas faladas, com cosmovisões próprias, conhecimentos e práticas milenares, em diferentes campos de conhecimentos: educação, agricultura, medicina tradicional, arte, religiosidade, valores ancestrais, heranças culturais e experiências com a natureza e sociedade abrangente. Enquanto pesquisadores, a solução foi procurar os conhecimentos pela margem, (e fomos até onde pudemos adentrar), mas esse é um local onde são depositados os fragmentos dos conhecimentos indígenas que, na sua maioria, são resguardados pelos povos *donos* das falas. E as pesquisas nessa área têm dificuldade de avançar do senso comum para o conhecimento científico. Nesse caso, seria necessário romper com os limites das práticas culturais indígenas e adentrar na cosmovisão da ciência e epistemologia etnocultural de cada povo.

Passamos por um processo emocional desgastante frente às barreiras institucionais, humanas e culturais para tentar realizar a leitura sociológica, antropológica, educacional que nos atrevemos estudar. Então, sair da superficialidade da pesquisa para a constituição de uma tese nos remete a uma produção embrionária, visto que os gestores e professores da escola pesquisada não estavam conhecedores da questão indígena como um todo, e produziram pouco conteúdo relativo às práticas curriculares na Escola Indígena, contrariando o que havíamos vislumbrado como objeto da pesquisa. A escola pesquisada manifestou-se, do ponto de vista organizacional e níveis de decisões curriculares, como mais uma escola convencional do sistema educacional regular de ensino, ou seja, por dentro da escola não se observaram as questões relativas aos desafios para implementação das políticas curriculares para a EEI.

Então, considerando-se os marcos legais e constitucionais, evidencia-se que no âmbito das políticas educacionais há uma atenção a sociodiversidade, pois percebe-se que a educação pública está direcionada ao atendimento de todos os estudantes indistintamente. Isso requer lembrar que os princípios da educação nacional contemplam a universalização e a gratuidade do ensino público, mas, na prática, evidenciam-se inúmeras contradições na operacionalização do direito à Educação Escolar Indígena, embora os estudantes indígenas estejam na escola, e seja assegurada a inclusão educacional de todos.

A Escola Indígena que se defende é um modelo que, ao traçar seus objetivos educacionais, busca romper com todas as formas de poder, dominação, exclusão, preconceito e discriminação. Um projeto educacional de qualidade que assegure a educação como direito humano e que envolva vários

âmbitos de atuação, que vão das políticas nacionais a atuação efetiva na escola, e que são: democratização do acesso dos estudantes à educação pública, garantia de permanência na escola até a conclusão da educação escolar, qualidade social da educação e democratização dos processos de gestão e organização curricular. O projeto de EEI que se ressaltamos, garantido pela CF de 1988, e pela LDB 9394/96, se destina a todos os estudantes indígenas brasileiros que formam uma diversidade de povos, com línguas, mitos, ritos, saberes e tradições ancestrais, além da riqueza cultural e histórica resultante dos processos de resistência, mas também de conflitos interétnicos em torno da territorialidade, e outras manifestações culturais. Um currículo intercultural destinado à formação e desenvolvimento contínuo da pessoa humana, construção de identidades e conquista da cidadania, bem como a formação para intervir no aqui e agora, na sociedade multicultural, de forma responsável e participativa com vista à interculturalidade.

Nesse sentido, sintetizamos os principais dilemas a serem enfrentados pela Escola Indígena pesquisada, no sentido da garantia do direito de todos à educação e à EEI por meio da escola própria, que foram relatados pelos intervenientes da pesquisa: gestores, coordenadores, professores e estudantes que suscitam novas pesquisas e novos trabalhos de investigação nesse campo epistemológico e educacional:

- a) a escola não é oficialmente nomeada como Escola Indígena, embora atenda estudantes indígenas de oito etnias, para além da etnia específica da comunidade indígena que sedia a escola, que é o povo Kambeba;
- b) a escola tem um PPC que não faz referência à Educação Escolar Indígena, o que denota estar alinhado às Diretrizes Gerais para a Educação Básica, contrapondo-se às diretrizes para essa modalidade de ensino que indicam a autonomia da Escola Indígena para a elaboração e desenvolvimento do seu projeto pedagógico e curricular específico;
- c) os professores da escola que atuam com estudantes indígenas, não são professores indígenas, e não possuem formação específica para atuar na EEI como recomenda a legislação educacional.

Ressalta-se que embora a legislação educacional brasileira dê ênfase ao direito de todos à educação, os resultados da pesquisa apontam que ainda existe a necessidade de se promoverem políticas educacionais efetivas para a erradicação do analfabetismo, a garantia da universalização do atendimento escolar, a implantação das Escolas Indígenas, a melhoria da qualidade do ensino público,

bem como formação e valorização dos profissionais da educação e formação específica de professores indígenas, além de apoio técnico-pedagógico efetivo para a implantação e implementação do PPC da pleiteada escola própria como desejam as aldeias/comunidades indígena, e esses são pontos em que as políticas educacionais do país ainda precisam avançar, e que se constituem nas metas do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005).

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. C., & Carvalho, E. A. (2007). *Educação e complexidade. Os sete saberes e outros ensaios* (4 ed.). São Paulo, SP: Cortez. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>
- Alonso, L. (1986). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (Maio de 2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Território Educativo: Revista da Direcção Regional de Educação do Norte*, pp. 33-42. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/19213>
- Amazonas Indígena. (2011). *Povos Indígenas na Gestão Pública. Amazonas-Governo do Estado*. Manaus: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável/Federação Estadual dos Povos Indígenas. Obtido de <http://www.amazonas.am.gov.br/entidade/sds/>
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputas* (5ª ed.). São Paulo, SP: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Beane, J. A. (jul/dez de 2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), pp. 91-110. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1973). *Decreto presidencial Lei 6001*. Brasília - DF: Presidência da República. Obtido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)
- Brasil. (1988). *Constituição Federativa do Brasil de 1988* (22 ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Brasil. (1994). *Diário de classe: a construção do currículo indígena*. Ministério da Educação e do Desporto. Obtido de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Di%C3%A1rio+de+Classe+A+Constru%C3%A7%C3%A3o+do+Curr%C3%ADculo+Ind%C3%ADgena/94d02925-6820-4480-b609-345624e55116?version=1.1>
- Brasil. (1997). *Plano Nacional de Educação. Decreto presidencial Lei 10172*. Brasília, DF: Presidência da República. Obtido de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatuizada-pl.pdf>
- Brasil. (1999a). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer 014/99*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Obtido de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)
- Brasil. (1999b). *Parecer 011/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (1999c). *Resolução 03/99. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2002). *Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola*. Brasília, FF: Ministério da Educação. Obtido de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>
- Brasil. (2002a). *Referenciais para a formação de professores indígenas. SEF/ME*. Brasília - DF: Ministério da Educação. Obtido de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>
- Brasil. (2002b). *Formação do professor indígena em nível universitário*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>
- Brasil. (2005). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação.

- Brasil. (2005). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (2 ed.). Brasília, DF, Brasil: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). *Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena: diversidade sócio cultural Indígena ressignificando a escola*. Brasília - DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2008). *Decreto presidencial Lei 11.645*. Brasília, DF: Presidência da República. Obtido de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>
- Brasil. (2009). *Decreto governamental N° 6861*. Brasília - DF: Presidência da República. Obtido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)
- Brasil. (2010). *Resolução N° 04/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica*. Brasília - DF: C. N. E. /C. E. B.
- Brasil. (2011). *Parecer 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília - DF, Distrito Federal: Ministério da Educação. Obtido de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2012). *Parecer 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena*. Brasília - DF: C. N. E. /C. E. B. Obtido de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2012). *Resolução 05/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica*. Brasília - DF: C. N. E. /C. E. B.
- Brasil. (2014). *Decreto presidencial Lei N° 13.005*. Brasília - DF: Presidência da República. Obtido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB Lei n°. 9.394/96*. Brasília, DF: Governo Federal.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília, DF, Brasil: Ministério da Educação.
- Brasil/inep. (1988). *Plano Nacional de Educação - 1997 - 2007*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brito, J. L., Sousa, M. L., & Carvalho, M. L. (2017). Formação e práticas curriculares do professor indígena - comunidades de práticas e de aprendizagem em contextos ecológicos. Em F. S. Souza, J. S. Nascimento, & R. S. Cavalcante (Edits.), *Saberes e fazeres na educação; relatos de experiências*. Pará de Minas, MG: Virtual Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Candau, V. M. (2000). O Currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação e Sociedade, Ano XXI*(73), 79-83. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf>
- Candau, V. M. (jan/abril de 2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), pp. 45-55. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Candau, V. M. (2010). *Reinventar a Escola* (7 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Candau, V. M. (Jul/Dez de 2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras, 11*(2), pp. 240-255. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Candau, V. M. (2013). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas* (10 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, M. L., & Jacinto-Sousa, M. (2015). Cultura e Educação indígena: Limites do Currículo Escolar. *Atas do I Seminário internacional Educação Territórios e Desenvolvimento Humano. I,*

- pp. 470 - 478. Porto: Universidade Católica do Porto. Obtido de [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS\\_VOL\\_II-2.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-2.pdf)
- Carvalho, M. L., & Jacinto-Sousa, M. (2015a). Currículo e Tecnologia Educacionais no ensino com mediação tecnológica.
- Carvalho, M. L., & Jacinto-Sousa, M. L. (2017). *Educação escolar indígena, legislação, currículo, organização*. Pará de Minas, MG: Virtual Books.
- Castro, R. S. (2003). *Novos comentários à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96*. Manaus: EDUA.
- Chagas, I. (1993). Relação entre museus de ciências e escola. Cidade educadora. Aprendizagem não formal/formal das ciências. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/artigomuseus.pdf>
- Chauí, M. (1986). *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Chauí, M. (2003). *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas* (10 ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Chauí, M., & Santos, B. S. (2013). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo, SP: Cortez.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8 ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Comunidade Educativa CEDAC. (2016). *Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar. Textos*. São Paulo, SP: Educação Santillana. Obtido de <https://pt.calameo.com/read/002899327c6abf199b755>
- Cordioli, M. (2004). *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba, PR: A Casa de Asterion.
- Costa, M. V. (2010). Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. Em A. C. Lopes, & E. Macedo, *Currículo: Debates contemporâneos* (pp. 133-149). São Paulo, SP: Cortez.
- Demo, P. (2009). *Pesquisa e informação qualitativa* (4ª ed.). Campinas, SP: Papirus Editora.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (. (1994). *Handbook of qualitative research: Theories and issues*. Califórnia, Thousand Oaks: SAGE.
- Dussel, I. (2002). O currículo híbrido: domesticação ou pluralização de diferenças? Em A. Lopes, & E. Macedo, *Currículo: Debates contemporâneos* (Vol. 2, pp. 55-77). São Paulo, SP: Cortez.
- Ferraro, A. R. (2010). Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Revista Educação e Pesquisa*, 36(2), 505-526. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200006>
- Ferreira, C. A. (2010). Vivências de integração curricular na metodologia de trabalho de projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), pp. 91-105. Obtido de <http://hdl.handle.net/2183/8403>
- Ferreira, S. C., & Aguiar, M. A. (2004). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ferrero, A. R. (2010). Escolarização no Brasil: Articulando as perspectivas de genero, raça, e classe social. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 505 - 526. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf>
- Fonseca, R. C. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. Curitiba, PR: IESD Brasil.
- Forquin, J. C. (2000). O Currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade, ano XXI*, pp. 47-70. Obtido de [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3188/O\\_curriculo\\_entre\\_o\\_relativismo\\_e\\_o\\_universalismo.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3188/O_curriculo_entre_o_relativismo_e_o_universalismo.pdf)

- Foucault, M. (1972). Arqueologia do Saber; resenha bibliografica. (L. F. Neves, Trad.) *Revista de História*, 47, pp. 610 - 623. doi:<http://doi.org/10.11606/iss.2316-9141.rh.1973.132097>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos* (1ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2000). *A Educação e a crise do capitalismo real* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Petrópolis, São Paulo: Brasil Cidadão.
- Gentili, P., & McCowan, T. (2003). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gentili, P.; Frigotto, G. (Org.). (2002). *A cidadania negada. Política de exclusão na educação e no trabalho* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Giacomani, M. P., & Vargas, A. Z. (2010). Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. *Veredas: análise do discurso*, 119-129. Obtido de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Gonzales, F., & Jésus, L. (2005). *Cadernos de antropologia da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gusmão, N. M. M. (Org.). (2003). *Diversidade, Cultura e Educação. Linguagem, sociedade, cultura e educação*. São Paulo, SP: Biruta.
- Jacinto-Sousa, L., Carvalho, M. L., Cruz, J. Z., & Silva, A. M. (2016). Os índios vão à escola:(re) pensar o multiculturalismo e (co) construir o interculturalismo. *XXII SIEFLAS-International Seminar of Physical Education, Recreation and Health*.
- Ladwig, J. G. (2012). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. Em R. L. Garcia, *Curriculo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (4ª ed., pp. 287 - 316). São Paulo, São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). (2012). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2003). *Educação escolar, estruturas e organização*. São Paulo, São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2003a). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação*. São Paulo - SP: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5 ed.). Goiânia, Goiás: Alternativa.
- Libânio, J. e. (2005). *Educação na era do conhecimento em rede*. Campinas, São Paulo.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. F. (2010). *Curriculo: Debates contemporâneos* (Vol. 2). São Paulo: Cortez.
- Ludke, M. (2017). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (2 ed.). Rio de Janeiro: E.P.U.
- Macedo, E. F., Alves, N., Oliveira, I. B. & Manhaes, L. C. L. (Orgs.). (2011). *Criar currículos no cotidiano* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Macedo, R. S. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica: O socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, R. S., & Macedo, S. M. (2012). Currículos: Implicações conceituais. Em A. Ramal, & E. O. Santos, *Curriculo: Teoria e práticas*. Rio de Janeiro: LCT.
- Malheiro, J. (2005). Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? . *nsaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 79-104.
- Minayo, M. C. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molina-Andrade, A. &. (jul/dez de 2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 37 - 53. doi:file:///D:/Downloads/700-Testo%20del%20articulo-27397-1-10-20131228.pdf

- Monte, N. (2006). Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. Em A. C. Lopes, & E. Macedo(Orgs.), *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Monte, N. L. (1994). *Diário de classe: a construção do currículo indígena*. Brasília - DF: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Di%C3%A1rio+de+Classe+A+Constru%C3%A7%C3%A3o+do+Curr%C3%ADculo+Ind%C3%ADgena/94d02925-6820-4480-b609-345624e55116?version=1.1>
- Moreira, A. F. (2012). *Currículo: questões atuais* (18 ed.). Campinas - São Paulo: Papirus.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2013). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Moreira, A. F., & Garcia, R. (2012). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (4 ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (2006). *Currículo, Cultura e Sociedade* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J., Mendes, G. M., Moreira, A. C., & Pacheco, J. A. (2015). *Curriculo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (Vol. I). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Morgan, L. H. (1976). *A Sociedade Primitiva*. Lisboa, Portugal:: Presença.
- Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo, SP: Cortez.
- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (21ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Munhoz, R. (2017). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e suas relações com a educação ambiental: um ensaio sobre a viagem de Chihiro. *Revbea*, 12(5), 140 - 155. doi:file:///D:/downloads/5274-15395-1-PB.pdf
- Muñoz, M. (s.d.). Sociodiversidade, multiculturalidade e sustentabilidade. Recuperado de [http://izabelahendrix.edu.br/humanidades1/meio-ambiente-e-consciencia-planetaria/artigos/arquivos/sociodiversidade-multiculturalidade\\_e\\_sustentabilidade.pdf/@download](http://izabelahendrix.edu.br/humanidades1/meio-ambiente-e-consciencia-planetaria/artigos/arquivos/sociodiversidade-multiculturalidade_e_sustentabilidade.pdf/@download).
- Nascimento, A. C. (jan - jun de 2010). Currículo, diferenças e identidades: tendencias da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Curriculo sem Fronteiras*, 10(01), 113 - 132.
- Neto, A. V. (2015). Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contexto locais. Em J. C. Morgado, *Curriculo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiro* (pp. 13 - 24). Tirso, Portugal: De Fato.
- Niskier, A. (2007). *10 Anos de LDB: Uma visão crítica*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Consultor.
- Oliveira, D. A. (1997). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, I. B. (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: São Paulo.
- Oliveira, O. V., & Miranda, C. (2004). Multiculturalismo critico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo da escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, 67-81.
- Pacheco, J. A. (2000). A flexibilização das politicas curriculares. *o papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democratica* (pp. 71 - 78). Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de pesquisa*, 383-400.
- Pacheco, J. A. (jul./set de 2013). Estudos curriculares: desafios teórico e metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 80, 449-472. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a04v21n80.pdf>

- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45, 197-221. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>.
- Paula, E. D. (1999). A Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. . *Caderno CEDES*, 76-91.
- Picchiai, J., Lopes, M. S., & Oliveira, P. S. (2007). Gestão do conhecimento e as comunidades de prática. *Gestão & Regionalidade*, 23(68), pp. 45-55.
- Rey, F. L. (2011). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Cengage Learning Editores.
- Rodrigues, M. d. (Outubro de 2009). A Integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana. *X Congresso Nacional Educação. EDUCERE. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 1808 - 1819. Obtido de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2938-int.pdf>.
- Romanelli, O. O. (2003). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sander, E., & Gentili, P. (1995). *Pós neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Santos, A. R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Santos, A. R. (2000). *Metodologia Científica: A construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEPRAB*, 71-94.
- Santos, E. (2012). *Currículo - teorias e prática*. . Rio de Janeiro: LTC.
- Santos, E. (2012a). Currículo: Implicações conceituais. Em E. Santos, *Currículos - teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LCT.
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), pp. 383-387. doi:<http://dx.doi.org/10.14244/%2519827199291>
- Santos, J. N., & Pinheiro, M. G. (2016). *Educação Escolar Indígena em Manaus*. Manaus: Valer.
- Santos, L. (2005). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Alínea.
- Santos, L. L., & Favacho, A. M. (2012). *Políticas e práticas curriculares: Desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV.
- Saviani, D. (2000). *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional* (3ª ed.). São Paulo, SP: Autores Associados.
- SEDUC. (2015). Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Projeto Pedagógico Curricular.
- SEDUC. (2016). Escola Estadual Rural Samsung. Projeto Político Pedagógico.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, I. (2017). Comunidade Campesina Sítio Chã de Serraria: Minhas histórias, Culturas e Identidades. *Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46868/1/Anais\\_Anexo%20IV.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46868/1/Anais_Anexo%20IV.pdf).
- Silva, T. (2011). *Documento de identidade. Uma introdução as teorias de currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, T. T. (2000). Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação e Sociedade*, 21(73), pp. 71-78. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4206.pdf>
- Silva, T. T., & Moreira, A. F. (1995). *Territórios contestados; o currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Sousa, M. L. (2016). Práticas dos professores indígenas: descolonizar para emancipar.
- Sousa, M. L., & Carvalho, M. L. (2017). A escola indígena em ação: desenvolvimento curricular em contextos interculturais. Em J. A. Márcia Angela da Silva Aguiar, *Currículo, cultura, inclusão e diferenças* (pp. 783-793). Recife: ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/46868>
- Sousa, M. L., & Carvalho, M. L. (2017b). Formação e práticas curriculares do professor indígena - comunidades de práticas e de aprendizagem em contextos ecológicos. Em F. S. Souza, J. S. Nascimento, & R. S. Cavalcante, *Saberes e fazeres na educação: relatos de experiências*. Pará de Minas, MG: Virtual Books.
- Sousa, M. L., Carvalho, M. L., & Kambéba, M. D. (2017a). Currículo e tecnologias educacionais no contexto bioecológico da escola indígena: escola Kanata T-Ykua. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(3), pp. 249-260. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/50643>
- Takimoto, T. (2013). *Afinal, o que é uma comunidade de prática?* Obtido de Blog da SBGC: <http://www.sbgc.org.br/blog/afinal-o-que-e-uma-comunidade-de-pratica>.
- Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Em I. P. Veiga, *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (14<sup>a</sup> ed., pp. 11 - 35). Campinas, SP: Papirus.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (1988). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Horário Escolar

| Tempo de Aula                        | Horário                | Duração | Ação/Atividade                                                                                            | Detalhamento                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------|------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º<br>30 min<br>Antes da transmissão | 12h30min às 13h        | 15 min  | Rotina do professor presencial<br>Organização do trabalho pedagógico.                                     | Registro de notas<br>Organização de arquivos/documentos enviados, atendimento individualizado aos alunos (recuperação paralela, progressão, revisão de conteúdos). |
|                                      |                        | 10 min  | Acolhida dos alunos orientações didático-pedagógicas referentes às aulas do dia pelo professor presencial | Registro de frequência dos alunos, orientações didáticas, organização da turma e da sala para o início da aula.                                                    |
|                                      |                        | 4min    | Hino do Amazonas                                                                                          |                                                                                                                                                                    |
|                                      |                        | 1min    | Vinheta do componente curricular/Nº da Aula/Título                                                        | Chamada da aula 1                                                                                                                                                  |
| 2º<br>40 min                         | 13h às 13h40 min       | 03 min  | <b>Professor Ministrante 1</b><br><b>Revisão</b>                                                          | Boas vindas do professor ministrante, breve revisão dos conteúdos abordados no dia anterior.                                                                       |
|                                      |                        | 02 min  | <b>Desafio do Dia</b>                                                                                     | Leitura do Desafio do Dia                                                                                                                                          |
|                                      |                        | 10 min  | <b>Continuação da Exploração dos Conteúdos</b>                                                            | Continuação da exploração de conceitos/conteúdo com recursos midiáticos                                                                                            |
|                                      |                        | 10 min  | <b>Dinâmica local interativa 1</b>                                                                        | Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.                                                                                     |
|                                      |                        | 15min   | <b>INTERATIVIDADE 1</b>                                                                                   | Socialização da DLI 1, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos da aula: Professores ministrantes e alunos por videoconferência.                       |
| 3º<br>40min                          | 13h40 min às 14h20 min | 15 min  | <b>Professor Ministrante 1</b>                                                                            | Exploração de conceitos/conteúdo com recursos midiáticos.                                                                                                          |
|                                      |                        | 10 min  | <b>Dinâmica Local Interativa 2</b>                                                                        | Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.                                                                                     |
|                                      |                        | 15 min  | <b>INTERATIVIDADE 2</b>                                                                                   | Socialização da DLI 2, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos das aulas: Professores ministrantes e alunos por videoconferência.                     |
| 4º<br>40min                          | 14h20min às 15h        | 15 min  | <b>Professor Ministrante 2</b><br><b>Continuação da Exploração dos Conteúdos</b>                          | Exploração de conceitos/conteúdo com recursos midiáticos.                                                                                                          |
|                                      |                        | 10 min  | <b>Dinâmica Local Interativa 3</b>                                                                        | Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.                                                                                     |
|                                      |                        | 15 min  | <b>INTERATIVIDADE 3</b>                                                                                   | Socialização da DLI 3, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos das aulas: Professores ministrantes e                                                  |

|              |                              |                  |                                                                      |                                                                                                                                                           |
|--------------|------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |                              |                  |                                                                      | alunos por videoconferência.                                                                                                                              |
| 15 min       | 15h<br>às<br>15h15min        | <b>INTERVALO</b> |                                                                      |                                                                                                                                                           |
| 5º<br>40 min | 15h 15min<br>às<br>15h 55min | 15 min           | <b>Professor Ministrante 2</b><br><b>Continuação da Aula 1.2</b>     | Exploração de conceitos/conteúdo com recursos midiáticos                                                                                                  |
|              |                              | 10 min           | <b>Dinâmica Local Interativa 4</b>                                   | Atividade desenvolvida com professores presenciais e alunos nas salas de aula.                                                                            |
|              |                              | 15 min           | <b>INTERATIVIDADE 4</b>                                              | Socialização da DLI 4, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos da aula: professores ministrantes e alunos por videoconferência.              |
| 6º<br>35min  | 15h55 min<br>às<br>16h30 min | 15min            | <b>Resumo das Aulas do dia</b><br><b>Professor Ministrante 1 e 2</b> | Exploração de conceitos/conteúdo. (Professor Ministrante 1 e 2).                                                                                          |
|              |                              | 20 min           | <b>INTERATIVIDADE FINAL</b>                                          | Socialização dos Desafios do dia, esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos das aulas: Professores ministrantes e alunos por videoconferência. |

## **Apêndice 2 – Plano de Curso - Componente Curricular Língua Portuguesa – 8º ano**

### **PLANO DIDÁTICO PEDAGÓGICO**

**Nível ou Etapa de Ensino: Ensino Fundamental**

**8º Ano Vespertino**

**Componente Curricular: Língua Portuguesa**

**Professores Ministrantes: José Francisco / Shirley Vasconcelos**

**Carga Horária: 200h**

**Ano Letivo: 2017**

**Período: 08 de maio a 29 de junho**

#### **1. Competências**

Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;

Valorizar a leitura como fonte de informação sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

#### **2. Habilidades**

Perceber os diferentes modos de falar nas diversas situações de interlocução, observando os aspectos da fala que auxiliam a compreensão;

Compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto ou consultando dicionário;

Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado;

Identificar marcas discursivas para o reconhecimento de humor, intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso, dos textos verbais e não-verbais;

Comparar textos, considerando o tema, características do gênero, organização das ideias, suporte e finalidade;

Produzir textos considerando o destinatário, sua finalidade, as características do gênero e do suporte, lugares preferenciais

---

de circulação e papéis assumidos por interlocutores;

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios;

Observar a progressão temática em função das marcas de segmentação textual (mudança de parágrafos, títulos, subtítulos);

Empregar mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais conforme o gênero e os propósitos do texto;

Identificar ideias explícitas que contribuam para compreensão textual;

Inferir ideias implícitas que contribuam para compreensão textual.

---

### **3. Unidades Temáticas - Tópicos de Conteúdos**

---

#### **Unidade I - Tema Integrador: Tecnologia - Corpo, movimento, linguagem na era da informação**

- Processo da linguagem
- Processo da comunicação
- Classes gramaticais: Substantivo
- Classes gramaticais: Adjetivo
- Classes gramaticais: Artigo
- Classes gramaticais: Numeral
- Classes gramaticais: Verbo
- Classes gramaticais: Pronomes
- Gênero textual narrativo
- Tipos de frases: nominal e verbal
- Classificação das frases: imperativa, declarativa, interrogativa e exclamativa
- Estudo ortográfico (Fonologia)
- Coesão textual
- Classificação das palavras quanto à tonicidade
- Acentuação gráfica

#### **Unidade II - Tema Integrador: Cultura - pluralidade na expressão humana.**

- Análise sintática
- Transitividade e intransitividade verbal
- Complemento verbal
- Estudo da sintaxe
- Estudo ortográfico
- Texto argumentativo
- Texto publicitário
- Predicado
- Denotação e Conotação
- Figura de linguagem: comparação e metáfora
- Gênero textual literário: a crônica e o cronista
- Gênero textual: artigo de opinião
- Vozes verbais

#### **Unidade III - Tema Integrador: Trabalho - A trajetória humana, suas produções e manifestações.**

- Gênero textual jornalístico: a notícia
  - Gênero textual: o relato
  - Pontuação
  - Conhecimentos linguísticos
  - Figuras de linguagem: antítese, catacrese e sinestesia
-

- 
- Figuras de linguagem: ironia, personificação e metonímia
  - Polissemia
  - Homonímia e paronímia
  - Construção do texto
  - Conhecimentos linguísticos
  - Gênero textual (Descrição)
  - Gênero textual: resumo
  - Texto informativo

#### **Unidade IV - Tema Integrador: Ciências - o homem na construção do conhecimento.**

- Pontuação
- Crase
- Vícios de linguagem
- Conhecimentos linguísticos
- Variação Linguística
- Gênero textual: Poema e poesia
- Análise do discurso
- Texto dissertativo
- Funções da linguagem

---

#### **4. Metodologias**

Revisão da aula anterior: revisar os conteúdos e/ou conceitos explorados na aula anterior proporcionando aos alunos condições para que possam aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos.

Desafio do dia: criar situações que incentivem os alunos a desenvolver potencialidades intelectuais e curiosidades acerca dos conteúdos que serão ministrados.

Desenvolvimento do conteúdo: explorar os conteúdos/conceitos a partir da fundamentação da Contextualização, Interdisciplinaridade e Transversalidade relacionando conhecimentos prévios às habilidades necessárias ao exercício da cidadania.

Dinâmicas das atividades e interatividades: elaborar atividades que avaliem habilidades possibilitando interação entre alunos e professores, socializando o conhecimento e esclarecendo possíveis dúvidas que surjam durante o processo de ensino-aprendizagem.

Interatividade final: apresentar a síntese da aula do dia esclarecendo dúvidas e solução do desafio proposto inicialmente.

Aulas interativas com recursos midiáticos; (vídeo, croma, quadro digital, música, clip musical, trechos de filmes, documentários, jornais, dentre outros);

Pesquisas, perguntas, participação de chats e fóruns,

Canal IPTV e Interatividades

Atividades com leitura e produção de textos;

Dinâmicas locais, virtuais e em grupos;

Exposição de atividades realizada pelos alunos;

Leituras de imagens, esquemas gráficos,

---

#### **5. Recursos didáticos**

---

---

Durante as aulas, os recursos diversos auxiliarão no desenvolvimento dos conteúdos. O Croma e a realidade aumentada permitirão maior alcance de visualizações de imagens, objetos e, até mesmo, visualização de vídeos, no caso do Croma. As animações e os vídeos permitirão que abordagens diferentes sejam dadas a conteúdos, melhorando o entendimento. A TV Interativa auxiliará, entre outros, enfatizando trechos de textos, sinalizando pontos determinados em uma imagem, por exemplo. As gravações, tanto internas quanto externas, auxiliarão na exposição de atividades relacionadas ao conteúdo. Entrevistas, também, serão viabilizadas com esses recursos. O retorno, em relação ao uso de todos esses recursos, será intermediado com o uso de Chats. Outro recurso importantíssimo. O atendimento poderá ser feito atendendo a turmas específicas. Dificuldades, em relação ao conteúdo apresentado, podem ser dirimidas via esse recurso. No entanto, se for percebido pelo professores, nos momentos de Interatividade ou mesmo assinalados em momentos diferentes da aula por várias turmas via Chat privado, o mesmo recurso do Chat auxiliará atendendo a todas as turmas, simultaneamente, via Chat público.

---

## **6. Avaliação**

---

Ao final de cada unidade, o aluno realiza 01 avaliação formal: Avaliação A;

Se por algum motivo o aluno deixar de realizar a avaliação ao final da unidade, ele realizará uma avaliação diferente daquela aplicada aos demais alunos: Avaliação B;

As avaliações correspondem a 10 pontos (7,5 pontos na avaliação do professor ministrante e 2,5 pontos atribuídos pelo professor presencial, por meio da avaliação de habilidades socioeducativas);

A média final é obtida com a somatória da nota obtida na avaliação de cada unidade, dividida por 4 (média aritmética);

A cada unidade, os alunos que não alcançarem 60% da pontuação, realizarão o Plano de Estudos para recuperar a nota;

Aos alunos que não alcançarem os valores mínimos (60% da nota final) para a aprovação no componente curricular, é destinado ao Plano de Progressão Parcial;

Em persistência a necessidade de recompor a nota, será aplicado o Exame de Recuperação Final;

As atividades diárias realizadas no decorrer da aula e socializadas por meio das interatividades, também constituem instrumento de avaliação contínua.

---

## **7. Referências**

---

AULETE, Caldas. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BORGATTO, Ana Maria; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: Português: ensino fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua portuguesa. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MESQUITA, Roberto Melo. Gramática da língua portuguesa. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental Presencial com Mediação Tecnológica. Secretaria de Educação. Manaus: 2015.

ROJO, Roxane Helena R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

---

### Apêndice 3 – Cronograma de Sequência de Aulas

| CRONOGRAMA DE SEQUÊNCIA DE AULAS                                                                  |             |                                                                     |                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível ou Etapa de Ensino: Ensino Fundamental</b>                                               |             |                                                                     |                                                                                                          |
| <b>Componente Curricular: Língua Portuguesa</b>                                                   |             |                                                                     |                                                                                                          |
| <b>Professores Ministrantes: José Francisco / Shirley Vasconcelos</b>                             |             |                                                                     |                                                                                                          |
| <b>Carga Horária: 80 h</b>                                                                        |             |                                                                     |                                                                                                          |
| <b>Ano Letivo: 2017</b>                                                                           |             |                                                                     |                                                                                                          |
| <b>Período: Período: 08 de maio a 29 de junho</b>                                                 |             | <b>Total de dias: 40</b>                                            |                                                                                                          |
| <b>Data</b>                                                                                       | <b>Aula</b> | <b>Conteúdo</b>                                                     | <b>Detalhamento do conteúdo</b>                                                                          |
| <b>Unidade I - Tema Integrador: Tecnologia - Corpo, movimento, linguagem na era da informação</b> |             |                                                                     |                                                                                                          |
| 08.05<br><b>Segunda</b>                                                                           | 1.1         | O processo da linguagem                                             | Semelhanças e diferenças<br>Linguagem Verbal e<br>Linguagem Não-Verbal.                                  |
|                                                                                                   | 1.2         | O processo da comunicação e linguagem..                             | Emissor, receptor, referente, código, canal de comunicação mensagem.                                     |
| 09.05<br><b>Terça</b>                                                                             | 2.1         | Classes gramaticais:<br>Substantivo                                 | Conceito e função.<br>Substantivos e seus determinantes; palavras substantivadas.                        |
|                                                                                                   | 2.2         | Classes gramaticais (Revisão)<br>Adjetivo/ Locução adjetiva         | Conceito e função.<br>Palavras adjetivadas.                                                              |
| 10.05<br><b>Quarta</b>                                                                            | 3.1         | Classes gramaticais (Revisão)                                       | Conceito e função.<br>Artigo e numeral.                                                                  |
|                                                                                                   | 3.2         | Classes gramaticais (Revisão)                                       | Conceito e função.<br>Verbo e advérbio.                                                                  |
| 11.05<br><b>Quinta</b>                                                                            | 4.1         | Classes gramaticais (Revisão)<br>Pronomes pessoais                  | Caso reto, caso oblíquo tônicos e átonos.                                                                |
|                                                                                                   | 4.2         | Classes gramaticais (Revisão)<br>Pronomes demonstrativos            | Variáveis: este(s), esta(s), esse(s), essa(s), aquele(s), aquela(s).<br>Invariáveis: isto, isso, aquilo. |
| 12.05<br><b>Sexta</b>                                                                             | 5.1         | Tipos textuais (Narrativo, descritivo, dissertativo)                | Conceito<br>Característica.<br>Diferenças de cada tipologia textual.                                     |
|                                                                                                   | 5.2         | Gêneros textuais (Carta, bilhete, anúncios, notícias, cartaz. etc.) | Conceito<br>Característica.<br>Diferenças de cada gênero.                                                |
| 13.05                                                                                             | 6.1         | <b>AULA ASSINCRONA</b>                                              | Que, quem e onde.                                                                                        |

|                  |                                                                                 |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                       |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sábado           |                                                                                 | Pronome relativo                                                                                                                                                                        |                                                                                                                       |
|                  | 6.2                                                                             | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Pronome relativo                                                                                                                                              | O qual, a qual, os quais, as quais.<br>Cujo, cuja, cujos, cujas.                                                      |
| 15.05<br>Segunda | 7.1                                                                             | Estudo ortográfico (Fonologia)                                                                                                                                                          | Ortoépia e prosódia.                                                                                                  |
|                  | 7.2                                                                             | Estudo ortográfico:                                                                                                                                                                     | Emprego correto de MAS/ MAIS, MAU/ MAL; / Os fonemas Z/S, G/J, X/CH.                                                  |
| 16.05<br>Terça   | 8.1                                                                             | Linguagem literária e linguagem não literária.                                                                                                                                          | O que é literatura?<br>Diferença entre texto literário e texto não literário.                                         |
|                  | 8.2                                                                             | Linguagem literária e linguagem não literária.                                                                                                                                          | Conotação e denotação.<br>Comparação e metáfora.                                                                      |
| 17.05<br>Quarta  | 9.1                                                                             | Acentuação gráfica, também com (Base Novo acordo ortográfico)                                                                                                                           | Regra das oxítonas e proparoxítonas.                                                                                  |
|                  | 9.2                                                                             | Acentuação gráfica, também com (Base Novo acordo ortográfico)                                                                                                                           | Regra das Paroxítonas.                                                                                                |
| 18.05<br>Quinta  | 10.1                                                                            | <b>Revisão da unidade I</b><br>Classe e gramatical:<br><br><br>Acentuação gráfica,<br>(Base Novo acordo ortográfico)<br>Estudo ortográfico:<br>MAL;<br><br><b>Avaliação - I UNIDADE</b> | Pronomes demonstrativos.<br>Pronomes oblíquos.                                                                        |
|                  | 10.2                                                                            |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                       |
|                  |                                                                                 |                                                                                                                                                                                         | Proparoxítona, Oxítonas, paroxítonas.<br>Emprego correto de MAS/ MAIS, MAU/                                           |
|                  | <b>Unidade II - Tema Integrador: Cultura - pluralidade na expressão humana.</b> |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                       |
| 19.05<br>Sexta   | 11.1                                                                            | Análise sintática:                                                                                                                                                                      | Conceitos e diferenças.<br>Frase e oração e período.                                                                  |
|                  | 11.2                                                                            | Análise sintática:                                                                                                                                                                      | Orações coordenadas<br>Conceito e classificação.                                                                      |
| 22.05<br>Segunda | 12.1                                                                            | Transitividade e intransitividade verbal na construção de sentidos.                                                                                                                     | Verbo intransitivo.<br>Verbo transitivo direto.<br>Verbo transitivo indireto..                                        |
|                  | 12.2                                                                            | Complemento verbal                                                                                                                                                                      | Compreensão dos objetos na construção de sentidos.<br>Objeto direto.<br>Objeto indireto.<br>Objeto direto e indireto. |
| 23.05<br>Terça   | 13.1                                                                            | Estudo da sintaxe:                                                                                                                                                                      | Sujeito e predicado.                                                                                                  |
|                  | 13.2                                                                            | Estudo da sintaxe:                                                                                                                                                                      | Classificação do sujeito.                                                                                             |

|                                                                                                      |      |                                                                       |                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 24.05<br>Quarta                                                                                      | 14.1 | Estudo ortográfico – Quando utilizá-los?                              | Emprego das palavras porquês: porque, por que, porquê e por quê.                                                   |
|                                                                                                      | 14.2 | Estudo ortográfico – Quando utilizá-los?                              | Emprego das palavras ONDE/AONDE / afim ou a fim.                                                                   |
| 25.05<br>Quinta                                                                                      | 15.1 | Textos argumentativos (Argumentação e ponto de vista)                 | Conceito e função.<br>Características linguísticas.                                                                |
|                                                                                                      | 15.2 | Texto publicitário (estratégias de convencimento);                    | Televisão, rádio, outdoor, internet e outros.                                                                      |
| 26.05<br>Sexta                                                                                       | 16.1 | Análise linguística.                                                  | Verbo e locução verbal.                                                                                            |
|                                                                                                      | 16.2 | Análise linguística.                                                  | Núcleo do predicado e Predicativo do sujeito.                                                                      |
| 27.05<br>Sábado                                                                                      | 17.1 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Verbos regulares e irregulares.             | Conceito.<br>conjugação.<br>Tempos verbais.                                                                        |
|                                                                                                      | 17.2 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Verbos auxiliares.                          | Conceito.<br>conjugação.<br>Tempos verbais.                                                                        |
| 29.05<br>Segunda                                                                                     | 18.1 | Gênero textual literário:<br>A crônica e o cronista                   | Conceito.<br>Importância da crônica.<br>Características linguísticas.                                              |
|                                                                                                      | 18.2 | Gênero textual:<br>Artigo de opinião                                  | Conceito.<br>Importância do texto de opinião.<br>Características linguísticas.                                     |
| 30.05<br>Terça                                                                                       | 19.1 | Vozes verbais:                                                        | Voz passiva analítica.<br>Voz passiva sintética.                                                                   |
|                                                                                                      | 19.2 | Vozes verbais                                                         | Voz reflexiva / passagem da voz ativa para a reflexiva e da voz reflexiva para a voz passiva.                      |
| 01.06<br>Quinta                                                                                      | 20.1 | <b>Revisão da unidade II</b><br>Transitividade verbal:                |                                                                                                                    |
|                                                                                                      | 20.2 | Verbo intransitivo e verbo transitivo.<br>Conhecimentos linguísticos: | Voz reflexiva.                                                                                                     |
|                                                                                                      |      | Vozes verbais:                                                        | Voz passiva analítica.<br>Voz passiva sintética.                                                                   |
|                                                                                                      |      | <b>Avaliação - II UNIDADE</b>                                         |                                                                                                                    |
| <b>Unidade III - Tema Integrador: Trabalho - A trajetória humana, suas produções e manifestações</b> |      |                                                                       |                                                                                                                    |
| 02.06<br>Sexta                                                                                       | 21.1 | Gênero textual jornalístico: A notícia                                | Conceito.<br>Importância do relato.<br>Características linguísticas<br>(O quê; Quem; Quando; Onde; Por quê; Como). |

|                         |      |                                                       |                                                                           |
|-------------------------|------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|                         | 21.2 | Gênero textual: O relato                              | Conceito.<br>Importância do relato.<br>Características linguísticas.      |
| 05.06<br><b>Segunda</b> | 22.1 | Pontuação como ferramenta de produção de sentido      | Ponto de interrogação e ponto de exclamação.                              |
|                         | 22.2 | Pontuação como ferramenta de produção de sentido      | Travessão, aspas e reticências.                                           |
| 06.06<br><b>Terça</b>   | 23.1 | Conhecimentos linguísticos                            | Verbo de ligação e complemento nominal.                                   |
|                         | 23.2 | Conhecimentos linguísticos                            | Emprego e função nas orações.<br>Aposto e Vocativo.                       |
| 07.06<br><b>Quarta</b>  | 24.1 | Figuras de linguagem                                  | Antítese e catacrese, sinestesia.                                         |
|                         | 24.2 | Figuras de linguagem                                  | Ironia, personificação, metonímia.                                        |
| 08.06<br><b>Quinta</b>  | 25.1 | Semântica e significação das palavras.                | Palavras polissêmicas.                                                    |
|                         | 25.2 | Semântica e significação das palavras.                | Homônímia.<br>Parônímia.                                                  |
| 09.06<br><b>Sexta</b>   | 26.1 | Conhecimentos linguísticos                            | Adjuntos adverbiais.                                                      |
|                         | 26.2 | Conhecimentos linguísticos                            | Adjuntos adnominais.                                                      |
| 12.06<br><b>Segunda</b> | 27.1 | Gênero textual (Descrição )                           | Conceitos.<br>Principais características.                                 |
|                         | 27.2 | Gênero textual: (Descrição)                           | Descrição:<br>Objetiva e subjetiva.                                       |
| 13.06<br><b>Terça</b>   | 28.1 | Estudos linguísticos                                  | Advérbio<br>Função e classificação.                                       |
|                         | 28.2 | Estudos linguísticos                                  | Locução adverbial.<br>Função e classificação.                             |
| 14/06<br><b>Quarta</b>  | 29.1 | <b>Revisão da unidade III</b><br>Estudos linguísticos | Verbo de ligação e complemento nominal.<br>Palavras homônimas e parônimas |
|                         | 29.2 | Estudos linguísticos                                  | Adjuntos adverbiais.<br>Adjuntos adnominais.                              |
|                         |      | <b>Avaliação - III UNIDADE</b>                        |                                                                           |

**Unidade IV - Tema Integrador: Ciências - o homem na construção do conhecimento**

|                         |      |                                                  |                                                                                |
|-------------------------|------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 16.06<br><b>Sexta</b>   | 30.1 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Resumo                 | Conceito.<br>Estrutura.<br>Importância de resumir.                             |
|                         | 30.2 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Textos informativos    | Conceito.<br>Estrutura<br>Conhecimentos linguísticos.                          |
| 19.06<br><b>Segunda</b> | 31.1 | Pontuação como ferramenta de produção de sentido | Vírgula e ponto-e-vírgula.                                                     |
|                         | 31.2 | Pontuação como ferramenta de produção de sentido | Vírgula, Dois-pontos e ponto.                                                  |
| 20.06<br><b>Terça</b>   | 32.1 | Crase                                            | A regência da crase.                                                           |
|                         | 32.2 | Crase                                            | Casos em que não se usam a crase.                                              |
| 21.06<br><b>Quarta</b>  | 33.1 | Vícios de linguagem:                             | Ambiguidade, barbarismo, estrangeirismo.                                       |
|                         | 33.2 | Vícios de linguagem:                             | Solecismo, cacofonia e pleonasmo vicioso.                                      |
| 22.06<br><b>Quinta</b>  | 34.1 | Conhecimentos linguísticos                       | Regência verbal.                                                               |
|                         | 34.2 | Conhecimentos linguísticos                       | Regência nominal.                                                              |
| 23.06<br><b>Sexta</b>   | 35.1 | Variação Linguística                             | Conceito e importância do falar brasileiro.                                    |
|                         | 35.2 | Variação Linguística                             | A variação linguística regional.                                               |
| 24.06<br><b>Sábado</b>  | 36.1 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Gênero textual: Poema  | Versificação: métrica e rima.                                                  |
|                         | 36.2 | <b>AULA ASSINCRONA</b><br>Poema e poesia         | Diferença entre poema e poesia.                                                |
| 26.06<br><b>Segunda</b> | 37.1 | Análise do discurso                              | Discurso direto e discurso indireto.                                           |
|                         | 37.2 | Tipo textual: Narração                           | Elementos da narrativa.                                                        |
| 27.06<br><b>Terça</b>   | 38.1 | Texto dissertativo                               | Conceito.<br>Estrutura do texto dissertativo.<br>(Introdução e tópico frasal)  |
|                         | 38.2 | Texto dissertativo                               | Conceito.<br>Estrutura do texto dissertativo.<br>(desenvolvimento e conclusão) |
| 28.06<br><b>Quarta</b>  | 39.1 | Funções da linguagem                             | Emotiva.<br>Referencial.<br>Conativa.                                          |
|                         | 39.2 | Funções da linguagem                             | Metalinguística.<br>Fática.<br>Poética.                                        |

|                        |      |                              |                      |
|------------------------|------|------------------------------|----------------------|
| 29.06<br><b>Quinta</b> | 40.1 | <b>Revisão da unidade IV</b> | Regência nominal.    |
|                        | 40.2 | Conhecimentos linguísticos   | Regência verbal.     |
|                        |      | Conhecimentos linguísticos   | Crase.<br>Pontuação. |
|                        |      | <b>Avaliação: IV UNIDADE</b> |                      |

## Apêndice 4 – Plano de Aula - Componente Curricular Língua Portuguesa – 8º ano

| PLANO DE AULA                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível ou Etapa de Ensino: Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 8º Ano Vespertino                                                                                                                                                                                      |
| Componente Curricular: Língua Portuguesa                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Unidade: I                                                                                                                                                                                             |
| Professores Ministrantes: José Francisco / Shirley Vasconcelos                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| Ano Letivo: 2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Data: 09/05/2017                                                                                                                                                                                       |
| <b>Conteúdos:</b><br><b>Aula nº 2.1</b> Classes gramaticais: Substantivo (Substantivos e seus determinantes; palavras substantivadas.).<br><b>Aula nº 2.2:</b> Classes gramaticais: Adjetivo/Locução adjetiva - palavras adjetivadas. (Revisão)                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Habilidades:</b><br><b>Aula nº 2.1</b> Analisar a função do substantivo e de seus determinantes na construção do texto.<br><br><b>Aula nº 2.2</b> Reconhecer a importância da classe gramatical dos adjetivos para o sentido textual.<br>Saber empregar as palavras com função de adjetivo na construção textual. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Duração /Horário</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>PLANO DE AULA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>12h30min às 13h (30min)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>PROFESSOR PRESENCIAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>30min</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ATIVIDADE PRÉ-TRSMISSÃO</b><br>Desenvolver o passo a passo da rotina da sala de aula<br>Receber os arquivos enviados por e-mail e IP-TV e organizar os recursos relacionados a aula<br>Ler o PA e orientar os estudantes no desenvolvimento das atividades propostas para a aula do dia.<br>Realizar a acolhida dos estudantes.<br>Atender os estudantes de acordo com suas necessidades de aprendizagem. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>13h às 13h40min</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>AULA 2.1</b><br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
| <b>40 min</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO</b> (Com revisão da aula anterior)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                        |
| <b>03min</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Revisão</b><br><br>Linguagem Verbal e Linguagem Não Verbal<br><br>Elementos da comunicação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Professor(a), tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal estão presentes nas situações sociais comunicativos. Comunicamo-nos fazendo uso da linguagem. Em um único momento podemos perceber isso. Quando alguém está falando ou apresentando um cartaz, por exemplo, é feito o uso da linguagem verbal. Ao mesmo tempo, os aplausos da plateia sinalizam que foi bem aceito o que foi dito. Essa manifestação feita por | <b>Cartela</b><br><br><b>Imagem</b><br><br>Plateia aplaudindo alguém.<br><br><b>Cartela</b><br><br><b>Arte</b><br><br>Telefone com fio (brincadeira com duas latas e uma corda). Imagem no centro e ao |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>aplausos indica a linguagem não verbal. Quando não é feito o uso de palavras ou da fala para se comunicar. Essa é a proposta da imagem apresentada na primeira cartela.</p> <p>Já os elementos da comunicação são representado por uma antiga, talvez para alguns, brincadeira na qual alguém falava em uma lata e o som era reproduzido para outro. Essa é a ideia. Emissor e receptor (fala e escuta) se apresentam nessa brincadeira. A mensagem certamente foi transmitida. O código representado pela fala, e o canal utilizado também presentes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>redor as palavras <b>emissor, receptor, referente, código, canal e mensagem</b> dispostas aleatoriamente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>02 min</b> | <p><b>Desafio do Dia</b></p> <p>Observe a fisionomia de Tom Jobim e de Márcio Souza. Quais palavras você escolheria para caracterizá-las?</p> <p>Há 22 anos, a música brasileira perdia um de seus maiores ícones. Tom Jobim deixou inúmeras obras que falam da natureza, dos bichos, das mulheres e das paixões. (Adaptado)</p> <p><a href="http://memoriaglobo.globo.com/">http://memoriaglobo.globo.com/</a></p> <p>Márcio Souza (1946). Romancista, ensaísta, dramaturgo, cineasta e jornalista. Nasce em Manaus e, ainda jovem, começa a trabalhar como crítico de cinema no jornal.</p> <p><a href="http://enciclopedia.itaucultural.org.br/">http://enciclopedia.itaucultural.org.br/</a></p> | <p>Professor(a), inicialmente relembrar aos alunos fisionomia: traços do rosto humano; feição, semblante. Isso é importante para que o que é solicitado no Desafio seja bem entendido. Em seguida são apresentadas duas grandes personalidades brasileiras. Tom Jobim e Márcio Souza representam muito para a produção literária brasileira. A intenção é que os alunos primeiro conheçam um pouco mais desses dois grandes nomes. Em seguida, são desafiados a apresentar características da imagem apresentadas. É importante observar que ambos se apresentam em situações diferentes. Isso é importante de ser observado. Os alunos não poderão dizer que não existe diferença entre as duas imagens. Focando nas fisionomias, os alunos poderão apresentar as características de cada um. Não é interessante focar nos objetos que acompanham a cena.</p> | <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Imagem Tom Jobim</b></p> <p><a href="https://i.embed.ly/1/display?key=fc778e44915911e088ae4040f9f86dcd&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.baixarsomusica.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F08%2FTomJobim-1.jpg">https://i.embed.ly/1/display?key=fc778e44915911e088ae4040f9f86dcd&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.baixarsomusica.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F08%2FTomJobim-1.jpg</a></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Imagem Marcio Souza</b></p> <p><a href="http://www.blogdafloresta.com.br/folhafl/wp-content/uploads/2015/09/Cartilha-M%C3%A1rcio-INGRID-ANNE-MANAUSCULT-31-07-2015-3-1.jpg">http://www.blogdafloresta.com.br/folhafl/wp-content/uploads/2015/09/Cartilha-M%C3%A1rcio-INGRID-ANNE-MANAUSCULT-31-07-2015-3-1.jpg</a></p> |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                          |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>10 min</b></p> | <p><b>Continuação da exploração dos conteúdos.</b></p> <p>Substantivo</p> <p>O dragão é um dos monstros mais conhecidos das histórias. Geralmente é um lagarto imenso, com asas e garras, que tem o poder de lançar fogo de sua boca ou narinas. Nas histórias do Oriente, os dragões costumam ser antigos sábios e do bem, dignos de adoração das pessoas. Já em contos ocidentais, eles são considerados seres malignos, demoníacos, destruidores.</p> <p>RIOS, Rosana. O livro dos sustos: o que fazer nas situações horripilantes da vida. São Paulo: Ática, 2006. p. 47.</p> <p><b>Substantivo</b></p> <p>Pessoas: José</p> <p>Objetos: lápis<br/>Lugar: Amazonas<br/>Ação: corrida</p> <p>Empregamos os substantivos para nomear os mais diversos seres e coisas.</p> | <p>Professor(a), das classes gramaticais, substantivo é uma das mais populares e utilizadas por todos os brasileiros. Fazemos uso do nome das coisas o tempo todo. Por isso é importante que nossos alunos conheçam bem essa classe gramatical. O primeiro texto é bem apropriado por trazer diversos substantivos. A intenção agora é que seja apresentado para reflexão pelos alunos. É importante que seja solicitado aos alunos que identifiquem os substantivos presentes no texto. Isso ativará o conhecimento que eles têm a respeito do conteúdo. Isso é importante. Vamos solicitar que reflitam inicialmente e depois retomaremos o texto.</p> <p>O segundo momento da aula, traz o conteúdo e seu conceito. Lembrando que os alunos já foram convidados a refletir e construir um conceito. Agora é apresentado o conhecimento gramatical. É uma classe gramatical que não exige muito para ser entendida. Talvez sua classificação. Mas o foco dessa parte da aula é que nossos alunos entendem o conceito dessa classe gramatical tão utilizada e presente no dia a dia.</p> <p>Agora sim o texto apresentado inicialmente é retomado para que os alunos fixem o que foi apresentado. Em seguida, a aula é finalizada com uma constatação do que vivenciamos. O convite aos alunos nessa parte da aula é para que reflitam sobre o quanto percebemos a presença do substantivo nas situações comunicativas nas quais estamos envolvidos, falando ou ouvindo.</p> | <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Retomar primeira cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | <p><b>Substantivo</b></p> <p>Os substantivos são uma classe infinita de palavras, pois a todo momento palavras são criadas para nomear o que existe ou o que está sendo descoberto ou criado pelas pessoas.</p>                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>25min</b>  | <p><b>DINÂMICA LOCAL E INTERATIVIDADE 1</b><br/> <b>PROFESSOR MINISTRANTE 1</b></p>                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                    |
|               | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>10 min</b> | <p><b>Dinâmica local interativa 1</b></p> <p>Identifique, pelo menos, cinco substantivos no quadro <i>Autorretrato</i>.</p> <p><b>Imagem</b></p> <p>Ismael Nery Nasceu em Belém em 1900. Foi pintor e desenhista. É considerado o primeiro surrealista brasileiro.</p> | <p>Professor(a), inicialmente para relembrar: o Surrealista: adepto do Surrealismo, movimento das artes plásticas e da literatura iniciado em 1924 que defendia a espontaneidade da expressão, para que prevalecesse o inconsciente, o sonho, o instinto na obra de arte.</p> <p>Quanto à biografia do artista, queremos destacar que nasceu no norte do país. Quanto à obra, a análise se prende mais à imagem apresentada. A intenção, nessa parte da aula, não está voltada para a subjetividade (que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo, lado emocional), mas sim para a objetividade (que julga as coisas como elas são realmente, imparcial). Queremos que os alunos percebam os substantivos presentes na obra. Eles podem se reunir em equipes ou trios para analisar.</p> | <p><b>Cartela</b></p> <p><a href="https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/90/7c/f0/907cf0f30dcdda4aa7233283c17def4.jpg">https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/90/7c/f0/907cf0f30dcdda4aa7233283c17def4.jpg</a></p> |
|               | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>15min</b>  | <b>Interatividade 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Professor(a), a obra é rica de substantivos. Apresentamos algumas sugestões que podem ser apresentadas pelos alunos: árvores, banco, ondas, nuvens, janelas, rostos... se os alunos preferirem, podem detalhar os substantivos presentes nas casas que aparecem. Existem vários. É muito importante que os alunos tentem identificar pelo próprio esforço. Isso os ajudará a identificar em situações futuras.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Retomada da cartela da DLI</b>                                                                                                                                                                                                  |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>13h40 às 14h20min (40min)</b> | <b>EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO</b> (Continuação da aula 1.1)<br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                  | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>15min</b>                     | <p><b>Continuação da aula 1.1</b></p> <p><b>O Quinze - Rachel de Queiroz</b><br/> (Fortaleza, CE, 1910 – Rio de Janeiro, RJ 2003)</p> <p>Estimulada pela mãe, dedica-se à leitura desde bem jovem. É desse mergulho nos livros que nascem seus primeiros escritos. Depois de se formar professora, Rachel ingressa no jornalismo. Escreve <i>O Quinze</i>, publicado em 1930. Em 1977, torna-se a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras (ABL).</p> <p><b>Imagem 1 e 2</b></p> <p>Substantivos</p> <p>Determinates</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “seus primeiros escritos”</li> <li>2. “Sua carreira de escritora”</li> <li>3. “vários romances, algumas incursões”</li> <li>4. “peças de teatro e um sem-número de crônicas”</li> </ol> | <p>Professor(a), apresentamos um trecho biográfico atendo aos comandos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) que recomenda que os alunos consigam “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”. Inicialmente destacar que cada os textos têm uma finalidade quando são produzidos. Isso pode ser notado pelos alunos tanto no texto apresentado na primeira parte da aula como neste exemplo. Para ajudar, ilustramos com imagens referentes ao texto. O Quinze é um dos clássicos da literatura. Um breve resumo do enredo: discorre sobre a grande seca de 1915, de que Rachel tanto ouviu falar. Ceição convence Mãe Nácia a partir. Vicente quer ficar, salvar o gado. Dona Maroca manda soltar o gado. Chico Bento vende as reses e parte com a família. Chegará à Amazônia? Não consegue as passagens e vai indo a pé. Um retirante em meio à seca. A fome e o cangaço. Este é um drama da terra.</p> <p>Os substantivos novamente presentes no texto apresentado. A intenção é que agora os alunos consigam perceber que os substantivos não estão sozinhos no textos. Eles podem aparecer acompanhados. Esses acompanhantes são os determinantes: O esperto menino amazonense. Menino, que é o substantivo, apresenta determinantes que o modificam. Essa é a proposta dos determinantes: acompanhar os substantivos acrescentando, modificando-os. Esse deve ser percebido pelos alunos. Outros exemplo que pode ser apresentado:</p> | <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Imagem 1</b></p> <p><a href="http://4.bp.blogspot.com/-o3SUTpBOKso/UxJ8vxCAkSI/AAAAAAAAE18/Lp6jbFZGIfg/s1600/O-Quinze.jpg">http://4.bp.blogspot.com/-o3SUTpBOKso/UxJ8vxCAkSI/AAAAAAAAE18/Lp6jbFZGIfg/s1600/O-Quinze.jpg</a></p> <p><b>Imagem 2</b></p> <p><a href="http://edicoesdemocritorochoa.com.br/wp-content/uploads/2012/05/Rachel-de-Queiroz.jpg">http://edicoesdemocritorochoa.com.br/wp-content/uploads/2012/05/Rachel-de-Queiroz.jpg</a></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Vídeo com música do link com legenda</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=NipOLbiShcQ">https://www.youtube.com/watch?v=NipOLbiShcQ</a></p> <p>de 1:19 até 2:12</p> |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                 |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|              | <p>5. “a primeira mulher”</p> <p><b>Meu eu em você – Paula Fernandes</b></p> <p>Eu sou tua saudade reprimida<br/>Sou teu sangrar ao ver minha partida<br/>Sou teu peito a apelar gritar de dor<br/>Ao se ver ainda mais distante do meu amor</p> <p>Sou teu ego, Tua alma<br/>Sou teu céu, O teu inferno. A tua calma<br/>Eu sou teu tudo..Sou teu nada<br/>Sou apenas tua amada...</p> <p>Eu sou teu mundo,<br/>Sou teu poder<br/>Sou tua vida.sou meu eu em você.</p> | <p>aluno chegou. Pode ser destacado que podem ser acrescentados determinantes à frase, e eles farão diferença no entendimento: O dedicado aluno do Centro de Mídias chegou animado.</p> <p>A letra de Paula Fernandes reforça ainda mais aquilo que é recomendado pelos PCNs: valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. É muito importante destacar que os textos apresentam função social distinta. Pode também ser retomado objetividade e subjetividade onde o texto biográfico é objetivo e o poema-canção de Paula Fernandes voltado para a subjetividade.</p> <p>Quanto aos conhecimentos linguísticos, identificar os substantivos vai permitir conhecer uma série de substantivos mais exigentes: saudade, ego, alma, calma, por exemplo.</p> |                 |
| <b>25min</b> | <b>DINÂMICA LOCAL E INTERATIVIDADE 2</b><br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                 |
|              | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>RECURSOS</b> |
| <b>10min</b> | <p><b>Dinâmica local interativa 2</b></p> <p>Identifique os substantivos nos exemplos e seus respectivos determinantes.</p> <p>1. Eu sou o teu segredo mais oculto</p> <p>2. Teu desejo mais profundo, Teu querer...</p> <p>3. Sou a fonte de alegria... Sou o teu</p>                                                                                                                                                                                                  | <p>Professor(a), a DLI está voltada para o que foi proposto na aula. Os alunos são convidados a identificar os substantivos presentes nas frases. Lembrando que o determinante acompanha o substantivo modificando-o.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Cartela</b>  |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | sonhar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>15min</b>                   | <b>Interatividade 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Professor(a), como acontece no exemplo 1: o determinante oculto modifica o substantivo segredo. Já, no exemplo 2, o substantivo desejo tem como determinante profundo. O exemplo 3 apresenta o substantivo fonte e o determinante de alegria. É importante destacar que de alegria modifica o substantivo. Identificados esses determinantes os alunos estarão demonstrando que entenderam a ideia de substantivos e determinantes. É muito importante também que os alunos, pelo próprio esforço consigam perceber os substantivos e seus respectivos determinantes.                                                                                                                                                                                         | <b>Retomada da cartela da DLI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>14h20min às 15h (40min)</b> | <b>AULA 2.2</b><br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                | <b>EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                | <b>CONTEÚDOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>15 min</b>                  | <p><b>Continuação da exploração dos conteúdos</b></p> <p><b>Classe gramatical dos adjetivos</b></p> <p>As palavras variáveis que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características valorativas (subjetivas) ou descritivas (objetivas), como qualidades, defeitos, estado, modo de ser ou aspecto, chamam-se: Adjetivo.</p> <p>O adjetivo é <b>essencial</b> <b>modificador</b> do substantivo.</p> <p>Serve para:</p> <p><b>1) Caracterizar os seres ou os</b></p> | Professor(a) presencial é importante preservar a atenção contínua dos alunos para a compreensão do conteúdo sobre a revisão da classe gramatical dos adjetivos. Onde será explorado os conceitos e apresentação do vídeo exemplificando essa classe gramatical. Neste sentido pedimos que o professor em sala dê mais ênfase ao conteúdo explorado observando que o adjetivo flexiona em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere. É necessário que mostre a eles a relação que esta classe faz caracterizando um substantivo. Pedimos que oriente-os enfatizando sempre na forma de Empregar adequadamente o adjetivo. Utilizando os conhecimentos gramaticais referentes para completar um texto, de modo a fazê-lo de maneira coerente. | <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p>Fazer imagem conforme o sentido da frase.</p> <p>Fazer imagem conforme o sentido da frase.</p> <p>Fazer imagem conforme o sentido da frase.</p> <p>Fazer imagem conforme o sentido da frase.</p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Vídeo</b></p> <p>Poema de Cora Coralina</p> <p>Criar um vídeo narrado com locução e legendado onde apareça as palavras que estão destacadas no poema.</p> <p>Ver anexo no final do roteiro.</p> |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                             |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | <p><b>objetos nomeados pelo substantivo, indicando-lhes:</b></p> <p>a) uma <b>qualidade</b> (ou defeito):</p> <p>Vestido <u>bonito</u>.<br/>Garoto <u>mal-educado</u>.</p> <p><b>b) o modo de ser:</b><br/>Aquele homem é <b>simples</b>.<br/>A moça foi <b>delicada</b>.</p> <p><b>c) o aspecto ou aparência:</b><br/>O céu está <b>azul</b>.<br/>A porta possui vidro <b>fosco</b>.</p> <p><b>d) o estado:</b><br/>As laranjeiras estão <b>floridas</b>.<br/>A casa foi <b>reformada</b>.</p> <p>Observe o vídeo:</p> <p>Observe no poema de Cora Coralina que as palavras destacadas fornecem características a outras palavras:</p> <p><b>Vídeo</b></p> |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                             |
| <b>25min</b> | <b>DINÂMICA LOCAL INTERATIVA E INTERATIVIDADE PROFESSOR MINISTRANTE 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                             |
|              | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                           | <b>RECURSOS</b>                                                                             |
| <b>10min</b> | <p><b>Dinâmica local interativa 3</b></p> <p>1. leia a tira abaixo para responder às questões.</p> <p>Imagem da tira</p> <p>a) O amigo do Recruta Zero elogia a construção das</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Professora(a) presencial, neste momento da DLI os alunos lerão as tiras do Recruta Zero e terão que apontar a função da classe dos adjetivos dentro da intenção da fala. Responderão com base na compreensão do sentido do texto.</p> | <p>Reproduzir a tira do livro Português didático 6º ano pág. 133.</p> <p><b>Cartela</b></p> |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | <p>pirâmides. Que adjetivos ele usa para fazer o elogio?</p> <p>b) Por que o Recruta Zero compara as características das pirâmides com o que está comendo?</p>                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  <p>Recruta Zero, de Greg e Mort Walker.</p>                                                                                                                                      |
|                                  | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>15min</b>                     | <b>Interatividade 3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       | Professor(a), incentive a participação dos alunos na interatividade, é importante para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e da habilidade cognitiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>15h00 às 15h14min (14min)</b> | <b>INTERVALO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>15h15 às 15h55min (40min)</b> | <b>EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO</b> (Continuação da aula 1.2)<br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 2</b>                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                  | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>RECURSOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>15min</b>                     | <p><b>Continuação da aula 1.2</b><br/><b>Adjetivos e locução adjetiva</b></p> <p>São palavras que <b>particularizam substantivos</b>, acrescentando-lhes características de qualidade, condição, julgamento, estado, etc.</p> <p>Serve para:<br/><b>2º) estabelecer com o substantivo</b></p> | Professor(a) presencial, é importante darmos continuidade permanecendo a atenção contínua dos alunos sobre a compreensão do conteúdo sobre a classe gramatical dos adjetivos e locução adjetiva. Onde será explorado os conceitos e exemplos através de imagens acompanhado de um contexto frasal e textos que apontam palavras adjetivadas. Neste sentido pedimos que o professor em sala dê mais ênfase ao conteúdo explorado observando que o adjetivo flexiona em gênero e número de acordo com o substantivo a que se refere. É necessário que mostre a eles a relação que esta classe faz | <p><b>Cartela</b><br/><b>Cartela</b></p> <p>Fazer imagem relacionada a frase.</p> <p>Fazer imagem relacionada a frase.</p> <p>Fazer imagem relacionada a frase.</p> <p>Fazer imagem relacionada a frase.</p> <p>Fazer imagem relacionada a frase.</p> <p>Imagem</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc. (adjetivo de relação):</b></p> <p><b>Locuções Adjetivas</b></p> <p>Conjuntos de palavras que <b>exercem a mesma função de um adjetivo.</b> Essas palavras <b>caracterizam ou qualificam</b> um substantivo.</p> <p>Geralmente, são formadas por um conjunto de preposição e um substantivo.</p> <p><b>Veja os exemplos abaixo:</b></p> <p><b>Nota mensal</b> = nota relativa ao mês</p> <p><b>Movimento estudantil</b> = movimento feito por estudantes.</p> <p><b>Casa paterna</b> = casa onde habitam os pais.</p> <p><b>Vinho português</b> = vinho proveniente de Portugal.</p> <p>Objetos <b>de decoração</b> = objetos <b>decorativos</b></p> <p><b>Palavras adjetivadas</b></p> <p>É um processo que consiste em atribuir a função de adjetivo a</p> | <p>caracterizando um substantivo. Pedimos que oriente-os enfatizando sempre na forma de Empregar adequadamente o adjetivo. Utilizando os conhecimentos gramaticais referentes para completar um texto, de modo a fazê-lo de maneira coerente.</p> | <div data-bbox="975 208 1382 387" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Logo quando a SUBLIME chuva parou de cair, formou-se um LINDO arco-íris sobre aquele dia de manhã REFRESCANTE</p> </div> <p>Fazer imagem de várias árvores onde em cada imagem diferenciada deverá está escrita as palavras abaixo:</p> <p>árvore <b>frondosa</b>/ árvore <b>fraca</b>, árvore <b>frutífera</b>/ <b>árvore florida</b>/ árvore <b>centenária</b>/ árvore <b>bonita</b>.</p> <p>Imagem</p>  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>uma palavra de outra classe gramatical.</p> <p>Imagem do quadro</p> <p>Logo quando a SUBLIME chuva parou de cair, formou-se um LINDO arco-íris sobre aquele dia de manhã REFRESCANTE</p> <p>As palavras adjetivas, como você as denominou, são palavras que têm a função de mostrar a espécie, a qualificação, a natureza, o estado das palavras que representam os seres e coisas em geral, ou seja, dos substantivos.</p> <p>Observe os exemplos abaixo:</p> <p>Imagens</p> <p>Vamos ler o texto a seguir.</p> <p><b>Narizinho<br/>imagem</b></p> <p>Numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:</p> <p>-Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...</p> |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|               | <p>Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas - Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.</p> <p><b>Monteiro Lobato. "Reinações de Narizinho". In: Obras completas, v. 1,. São Paulo, Brasiliense, s/d.</b></p>                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|               | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>10 min</b> | <p><b>Dinâmica local interativa 4</b></p> <p>1. Leia o texto e identifique os adjetivos.</p> <p><b>Minha cidade</b><br/>Imagem</p> <p>Goiás, minha cidade...</p> <p>Eu sou aquela amorosa de tuas ruas estreitas, curtas, indecisas, entrando, saindo uma das outras.</p> <p>Eu sou aquela menina feia da Ponte da Lapa.</p> <p>Eu sou Aninha.<br/>(...)</p> <p>Eu sou aquele teu velho muro verde de avencas onde se debruça um antigo jasmineiro, cheiroso na ruinha pobre e</p> | <p>Professora(a) presencial, neste quarto momento da DLI os alunos lerão silenciosamente o poema Minha cidade da escritora Cora Coralina e terão que apontar a função da classe dos adjetivos dentro da intenção da fala. Responderão com base na compreensão do sentido do texto.</p> |  |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | <p>suja.<br/>(...)</p> <p><b>CORA CORALINA</b><br/><b>In Poema dos</b><br/><b>Becos de Goiás e</b><br/><b>Estórias Mais,</b><br/><b>1965</b></p> <p>2. Reescreva cada frase, transformando a locução adjetiva destacada em um adjetivo:</p> <p>a. Pessoas <i>de coragem</i> gostam de esportes radicais.</p> <p>b. Estes são os materiais <i>da escola</i>.</p> <p>c. Precisamos fortalecer os laços <i>de família</i>.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                             | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>15min</b>                | <b>Interatividade 4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Professor(a), incentive a participação dos alunos na interatividade, é importante para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e da habilidade cognitiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>15h55min às 16h30min</b> | <b>RESUMO E INTERATIVIDADE</b><br><b>PROFESSOR MINISTRANTE 1 e 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                             | <b>CONTEÚDO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>15 min</b>               | <p><b>Resumo do dia</b></p> <p>Da manga-rosa<br/>Quero gosto e o<br/>sumo<br/>Melão maduro,<br/>sapoti, juá<br/>Jabuticaba, teu olhar<br/>noturno<br/>Beijo travoso de<br/>umbu-cajá</p> <p>Pele macia<br/>Ai! carne de caju!<br/>Saliva doce, doce mel</p>                                                                                                                                                                 | <p>Professor(a), continuando nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, destacamos agora que os alunos devem saber “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica”. Além de destacar os determinantes presentes no poema-canção, é importante que os alunos sejam convidados à reflexão de como a Língua Portuguesa foi manejada para dar ênfase aos mesmos. A</p> | <p><b>Cartela</b></p> <p>Áudio acompanhando cartela</p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p><b>Cartela</b></p> <p>Usar imagem apresentada na aula.</p> <p>Usar imagem apresentada na aula.</p> <p>Usar imagem apresentada na aula.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <p>Mel de uruçú</p> <p><b>Classe gramatical dos adjetivos</b></p> <p>As palavras variáveis que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características valorativas (subjetivas) ou descritivas (objetivas), como qualidades, defeitos, estado, modo de ser ou aspecto, chamam-se: Adjetivo.</p> <div style="background-color: #d4edda; border: 1px solid #c3e6cb; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>O adjetivo é <b>essencialmente um modificador</b> do substantivo.</p> </div> <p>Serve para:</p> <p><b>1) Caracterizar os seres ou os objetos nomeados pelo substantivo, indicando-lhes:</b></p> <p>a) uma <b>qualidade</b> (ou defeito):</p> <p>Vestido <u>bonito</u>.<br/>Garoto <u>mal-educado</u>.</p> <p><b>b) o modo de ser:</b><br/>Aquele homem é <b>simples</b>.<br/>A moça foi <b>delicada</b>.</p> <p><b>c) o aspecto ou aparência:</b><br/>O céu está <b>azul</b>.<br/>A porta possui vidro <b>fosco</b>.</p> <p><b>d) o estado:</b><br/>As laranjeiras estão <b>floridas</b>.<br/>A casa foi <b>reformada</b>.</p> <p><b>Adjetivos e locução adjetiva</b></p> | <p>manga-rosa com seu gosto adocicado e a relação próxima do melão, sapoti, juá. A relação da jabuticaba com olhos negros, noturnos. O travoso associado ao umbu-cajá (azedo). Pele macia e o caju. Associando a suavidade. E fechando com o sabor do mel e o beijo (doçura). Todas as frutas estão sendo exemplificadas com imagens que acompanham a cartela. O ver, o ler e o ouvir presentes. Essa “brincadeira” com as palavras, de certa forma, “justifica” para os alunos a importância de estudar os conteúdos de Língua Portuguesa. Isso evita o famoso “quando vou usar isso na minha vida”. Além, claro, de ressaltar a poesia. A forma como podemos dispor as palavras em uma texto.</p> | <p>Usar imagem apresentada na aula.</p> <p><b>Cartela</b></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p>São palavras que <b>particularizam substantivos</b>, acrescentando-lhes características de qualidade, condição, julgamento, estado, etc.</p> <p>Serve para:</p> <p><b>2º) estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc. (adjetivo de relação):</b></p> <p><b>Locuções Adjetivas</b></p> <p>Conjuntos de palavras que <b>exercem a mesma função de um adjetivo.</b> Essas palavras <b>caracterizam ou qualificam</b> um substantivo.</p> <p>Geralmente, são formadas por um conjunto de preposição e um substantivo.</p> <p><b>Veja os exemplos abaixo:</b></p> <p><b>Nota <i>mensal</i></b> = nota relativa ao mês</p> <p><b>Movimento <i>estudantil</i></b> = movimento feito por estudantes.</p> <p><b>Casa <i>paterna</i></b> = casa onde habitam os pais.</p> <p><b>Vinho <i>português</i></b> = vinho proveniente de Portugal.</p> |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|       | CONTEÚDO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 20min | <p><b>Interatividade Final</b></p> <p>Retrato</p> <p>Cecília Meireles</p> <p>Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.</p> <p>Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas; eu não tinha este coração que nem se mostra.</p> <p>Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?</p> | <p>Professor(a), nossos alunos terão a oportunidade de apresentar que conseguem “utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc”. Seguindo ainda o que é proposto pelos PCNs. O poema de Cecília Meireles oferece aos alunos muitos recursos. Tantos os substantivos e seus determinantes e o adjetivo podem ser explorados. A partir da leitura do poema os alunos são convidados a apresentar um resumo do que foi apresentado. O poema os auxilia já que, para apresentar um resumo ou apresentar uma dúvida, eles podem exemplificar no poema. Contextualizando o conteúdo ou sua dúvida. Quanto aos conhecimentos linguísticos, os alunos, só na primeira estrofe, podem encontrar diversos determinantes: “assim calmo, assim triste, assim magro” referindo-se a rosto. Estes e vazios se referindo a olhos e amargo se referindo a lábio.</p> <p>Na retomada das cartelas do Desafio do Dia, resposta possível pode ser que Tom Jobim está mais descontraído e Márcio Souza apresenta uma fisionomia que parece estar concentrado. O que justifica o uso dos determinantes.</p> | <p><b>Retomada das cartelas do Desafio do Dia</b></p> <p><b>Cartela</b></p> |

## PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação, formativa, diagnóstica e cumulativa é um processo que visa identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de orientar o planejamento curricular, subsidiando a definição de competências, habilidades, conteúdos e procedimentos metodológicos que assegurem aprendizagens significativas e formativas.

No processo de avaliação são realizadas atividades presenciais e on-line, mediadas pelos professores ministrantes e professores presenciais, com uso de diversos instrumentos avaliativos tais como:

- **Interatividade:** ferramenta para arguições, diálogo, escuta, comunicação de dúvidas e avanços no processo de aquisição de conhecimentos dos alunos;
- **Dinâmicas Locais Interativas – DLI's :** atividades que visam a avaliação das habilidades específicas da aula, por meio de exercícios, produções, pesquisas e práticas desenvolvidas pelos estudantes;
- **Prova:** instrumento específico para avaliação de uma unidade, etapa de estudo, visando diagnosticar as aprendizagens formadas, a fim de intervir na melhoria do processo educativo sempre que os resultados não forem

---

satisfatórios; tendo também a finalidade de propiciar a mensuração de notas.

- **Avaliação das Habilidades Socioeducativas:** as medidas das aprendizagens formadas não se esgotam nos instrumentos utilizados pelos professores ministrantes, a observação detalhada do professor presencial é de fundamental importância e deve perpassar todo o processo de mediação e avaliação dos conhecimentos, devendo proceder a etapa de avaliação e registro das habilidades socioeducativas.

---

#### **INDICAÇÃO DE SITES, VÍDEOS, OBJETOS DE APRENDIZAGENS E ESTUDOS COMPLEMENTARES**

---

Mais de **Ismael Nery**:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8657/ismael-nery>

<https://www.youtube.com/watch?v=dvM6Nqvm7Ec>

Mais de **Parâmetros Curriculares Nacionais** de Língua Portuguesa (PCNs):

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

---

## Apêndice 5 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados gestores

| <b>ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS</b>                                                                                           |                                                                                                                                                                     |                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>METODOLOGIA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO – CONTEXTO: ESCOLAS INDÍGENAS DE 6º ao 9º ANO</b>                                              |                                                                                                                                                                     |                             |
| <b><i>Quais as percepções dos intervenientes da educação escolar indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?</i></b> |                                                                                                                                                                     |                             |
| <b>EIXOS</b>                                                                                                                               | <b>QUESTÕES A INVESTIGAR</b>                                                                                                                                        | <b>OPINIÃO DOS GESTORES</b> |
| 1. POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EI                                                                                              | O Direito à educação dos povos indígenas está assegurado? como? de que maneira?                                                                                     |                             |
|                                                                                                                                            | O financiamento educacional está favorecendo a escola indígena em que sentido? por favor diga alguns exemplos ou caso?                                              |                             |
|                                                                                                                                            | O apoio técnico previsto para as escolas indígenas está direcionado mais especificamente para quais áreas?                                                          |                             |
|                                                                                                                                            | De que modo as escolas indígenas estão sendo implantadas nas comunidades/aldeias? existem critérios políticos, administrativos, educacionais, quais?                |                             |
|                                                                                                                                            | Quais são as políticas de atenção e garantia do acesso dos estudantes indígenas à escola?                                                                           |                             |
| 2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A IE                                                                                                       | Quais são as diretrizes curriculares que orientam e determinam a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas?                                                    |                             |
|                                                                                                                                            | As diretrizes curriculares em vigor correspondem as necessidades formativas dos estudantes indígenas em quais aspectos?                                             |                             |
|                                                                                                                                            | As diretrizes curriculares integram a sociodiversidade dos povos indígenas? de que maneira?                                                                         |                             |
|                                                                                                                                            | Quais concepções de escola, currículo, cultura e estudantes integram as diretrizes curriculares na perspectiva da promoção da sociodiversidade dos povos indígenas? |                             |
|                                                                                                                                            | Quais os aspectos mais relevantes e as maiores fragilidades das diretrizes curriculares no que se refere a sociodiversidade dos povos indígenas?                    |                             |
| 3. PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EI                                                                                       | Quais são as estratégias utilizadas pela gestão escolar no processo de elaboração do projeto pedagógico e curricular das escolas indígenas?                         |                             |
|                                                                                                                                            | Como esta evidenciada no projeto pedagógico e curricular as especificidades da escola indígena?                                                                     |                             |
|                                                                                                                                            | Quais princípios educativos integram o projeto pedagógico e curricular das escolas indígenas?                                                                       |                             |
|                                                                                                                                            | De que maneira o projeto pedagógico integra efetivamente a sociodiversidade das escolas indígenas?                                                                  |                             |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                                                            |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 4. PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:<br>a) Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais e práticas socioculturais | Descreva como o Projeto pedagógico e curricular da escola indígena integra os conhecimentos científicos                                                                    |  |
|                                                                                                                               | Como estão explicitados no Projeto pedagógico e curricular da escola indígena, os saberes tradicionais ?                                                                   |  |
|                                                                                                                               | Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados simultaneamente no currículo da escola indígena?                           |  |
|                                                                                                                               | Como o projeto pedagógico e curricular da escola indígena integra as tecnologias educativas?                                                                               |  |
|                                                                                                                               | Como o projeto pedagógico e curricular desenvolve o ensino tendo como base comunidades educativas em rede?                                                                 |  |
| 5. GESTÃO CURRICULAR                                                                                                          | Quais ações são desenvolvidas objetivando a formação e orientação dos docentes para o desenvolvimento de práticas curriculares que relacionem/integrem a sociodiversidade? |  |
|                                                                                                                               | <b>a) Formação docente inicial</b>                                                                                                                                         |  |
|                                                                                                                               | <b>b) Formação docente continuada</b>                                                                                                                                      |  |
|                                                                                                                               | <b>c) Gestão curricular participativa</b>                                                                                                                                  |  |
|                                                                                                                               | <b>d) Organização do ensino-aprendizagem</b>                                                                                                                               |  |
|                                                                                                                               | <b>e) Planejamento didático</b>                                                                                                                                            |  |
|                                                                                                                               | <b>f) Gestão de tempos e espaços de aprendizagem nas aldeias/escolas indígenas</b>                                                                                         |  |
| 5.1. PRÁTICAS DE SOCIODIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DOS INTERVENIENTES/ GESTORES                                                   | Quais práticas de gestão curricular são comumente planejadas e desenvolvidas pelos professores indígenas na perspectiva de relacionar/integrar a sociodiversidade?         |  |
|                                                                                                                               | Quais são as práticas de atenção à sociodiversidade mais valorizadas pelos intervenientes?                                                                                 |  |
|                                                                                                                               | <b>a) Professores</b>                                                                                                                                                      |  |
|                                                                                                                               | <b>b) Gestores</b>                                                                                                                                                         |  |
|                                                                                                                               | <b>c) Coordenadores</b>                                                                                                                                                    |  |
|                                                                                                                               | <b>d) Alunos/estudantes</b>                                                                                                                                                |  |
|                                                                                                                               | Quais são as práticas de gestão curricular planejadas e desenvolvidas pelos gestores indígenas que relacionem/integrem a sociodiversidade?                                 |  |

## Apêndice 6 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados coordenadores

| <b>METODOLOGIA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO – CONTEXTO: ESCOLAS INDÍGENAS DE 6º ao 9º ANO</b><br><b><i>Quais as percepções dos intervenientes da educação escolar indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?</i></b> |                                                                                                                                       |                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>EIXOS</b>                                                                                                                                                                                                                                | <b>QUESTÕES A INVESTIGAR</b>                                                                                                          | <b>OPINIÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b> |
| 1. POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EI                                                                                                                                                                                               | Como a gestão escolar esta assegurando o direito à educação dos povos indígenas?                                                      |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | O financiamento educacional é um desafio a ser superado, como se percebe a sua adequação na gestão e organização da escola?           |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | O apoio técnico pedagógico as escolas atendem a necessidades da gestão escolar indígena?                                              |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | As indígenas estão sendo implantadas de que maneira? Quais os maiores desafios para a implantação?                                    |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Os estudantes indígenas estão tendo acesso à escola através de quais ações?                                                           |                                              |
| 2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A IE                                                                                                                                                                                                        | Especifique quais são as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena presentes no projeto pedagógico da escola indígena? |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | De que maneira a gestão escolar evidencia as necessidades formativas dos estudantes indígenas?                                        |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Descreva de que modo a sociodiversidade dos povos indígenas integram o projeto pedagógico da escola indígena?                         |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Quais concepções de escola indígena integram as diretrizes curriculares?                                                              |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Quais concepções de currículo integram as diretrizes curriculares?                                                                    |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Quais concepções de cultura escolar integram as diretrizes curriculares?                                                              |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Que concepção de aluno indígena integram as diretrizes curriculares?                                                                  |                                              |
| 3. PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EI                                                                                                                                                                                        | Como a equipe pedagógica elabora o pedagógico e curricular específico?                                                                |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | De que maneira as especificidades da escola indígena são aplicadas no dia-a-dia da escola?                                            |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Como os princípios educativos integrados no projeto curricular são vivenciados na escola?                                             |                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                             | Quais elementos presentes no projeto pedagógico e curricular ressaltam a sociodiversidade dos povos indígenas?                        |                                              |
| 4. PROJETO                                                                                                                                                                                                                                  | Como os conhecimentos científicos                                                                                                     |                                              |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:</p> <p>b) Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais e práticas socioculturais</p> | estão explicitados no projeto pedagógico e curricular da escola indígena?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|                                                                                                                               | Como podemos identificar, no projeto pedagógico e curricular da escola indígena, os saberes tradicionais?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|                                                                                                                               | Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados no currículo da escola indígena?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|                                                                                                                               | Como o projeto pedagógico e curricular da escola indígena integra as tecnologias educativas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|                                                                                                                               | Como o projeto pedagógico e curricular desenvolve o ensino tendo como base comunidades educativas em rede?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| 5. GESTÃO CURRICULAR                                                                                                          | <p>Como a gestão da escola forma e orienta a docência para o desenvolvimento de práticas curriculares que relacionem/integrem a sociodiversidade?</p> <p><b>a) Formação docente inicial</b></p> <p><b>b) Formação docente continuada</b></p> <p><b>c) Planejamento e Gestão curricular participativa</b></p> <p><b>d) Organização do processo de ensino-aprendizagem</b></p> <p><b>e) Gestão de tempos e espaços de aprendizagem nas aldeias/escolas indígenas</b></p> <p><b>f) Planejamento de aulas/atividades curriculares</b></p> |  |
| <p><b>PRÁTICAS DE SOCIODIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DOS INTERVENIENTES/COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b></p>                          | Quais são as práticas de gestão curriculares planejadas e desenvolvidas pelos gestores de escolas indígenas que relacionem/integrem a sociodiversidade?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|                                                                                                                               | De que maneira as atividades de gestão curricular promovem a sociodiversidade indígena?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|                                                                                                                               | Como são desenvolvidas as atividades escolares voltadas para a promoção da sociodiversidade indígena?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|                                                                                                                               | <p>Quais práticas de gestão curricular são planejadas com ênfase no RCNEI?</p> <p>Quais são as práticas de gestão curricular que relacionam/integram as diretrizes do RCNEI com a sociodiversidade?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |



## Apêndice 7 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados professores

| ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – FOCUS GROUP                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| METODOLOGIA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO – CONTEXTO: ESCOLAS INDÍGENAS DE 6º ao 9º ANO                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                      |
| <i>Quais as percepções dos intervenientes da educação escolar indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                      |
| EIXOS                                                                                                                               | QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | OPINIÃO DOS DOCENTES |
| 1. POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EEI                                                                                      | <p>O Direito à educação dos povos indígenas está assegurado no currículo da escola indígena? como? de que maneira?</p> <p>De que maneira o financiamento educacional favorece as práticas curriculares dos professores indígenas?</p> <p>De que maneira o apoio técnico-pedagógico direcionado as escolas indígenas favorecem as práticas curriculares dos professores indígenas?</p> <p>Quais são as maiores exigências para os professores no processo de implementação das escolas indígenas?</p> <p>Quais ações curriculares asseguram o acesso dos estudantes indígenas a escola?</p>                                                   |                      |
| 2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EEI                                                                                               | <p>Quais são as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena mais comumente aplicadas nas práticas curriculares?</p> <p>Quais práticas curriculares asseguram as necessidades formativas dos estudantes indígenas?</p> <p>Quais práticas curriculares integram a sociodiversidade dos povos indígenas?</p> <p>Quais concepções de escola indígena integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Quais concepções de currículo integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Quais concepções de cultura escolar integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Que concepção de aluno indígena integram as diretrizes curriculares?</p> |                      |
| <b>PROJETO PEDAGÓGICO E CURRICULAR DA EEI</b>                                                                                       | <p>Como elaboram o projeto pedagógico e curricular específico?</p> <p>Como são evidenciadas nas práticas curriculares as especificidades da escola indígena?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                      |

|                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                    | <p>Como são selecionados e organizados os conhecimentos científicos/conteúdo a serem ensinados?</p> <p>De que modo os conteúdos selecionados contribuem para a afirmação das identidades dos diferentes estudantes indígenas, considerando os aspectos físicos, psíquicos e socioculturais?</p> <p>De que modo os conteúdos selecionados produzem significações, ou sejam ganham sentidos na vida sócio cultural dos estudantes indígenas?</p>                                                                  |  |
| <p><b>PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:</b></p> <p>c) Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais</p> | <p>Como o Planejamento curricular integra os conhecimentos científicos?</p> <p>De que maneira o Planejamento curricular integra os saberes tradicionais?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão sendo relacionados nas práticas curriculares?</p> <p>Como o projeto pedagógico e curricular da escola indígena integra as tecnologias educativas?</p> <p>Como o projeto pedagógico e curricular desenvolve o ensino tendo como base comunidades educativas em rede?</p> |  |
| <p><b>GESTÃO CURRICULAR NA SALA DE AULA PRÁTICAS CURRICULARES</b></p>                                              | <p>Como transformam o conhecimento científico em conhecimento escolar a ser ensinado?</p> <p>Quais contribuições de cada disciplina mais fortemente promovem a preservação da cultura indígena?</p> <p>Como auxiliam os estudantes a mobilizar os diferentes saberes?</p>                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| a) Formação inicial                                                                                                | <p>Como realizam a transposição didática dos conteúdos curriculares?</p> <p>Como relacionam os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais e práticas socioculturais nas práticas pedagógicas?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| b) Formação continuada                                                                                             | <p>Como organizam situações de aprendizagem que permitam o diálogo entre as diferentes disciplinas?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| c) Gestão participativa                                                                                            | <p>Quais são as metodologias mais usadas nas práticas curriculares?</p> <p>Quais são as tecnologias mais usadas nas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |

|                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                             | práticas curriculares?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| d) Organização do ensino - aprendizagem                                                     | <p>Como contextualizam os conhecimentos científicos?</p> <p>Como organizam o processo de ensino dos conteúdos, por área, eixo, tema ou projetos?</p> <p>Como organizam as sequências de aprendizagem?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| e) Planejamento didático                                                                    | <p>Como selecionam os conteúdos e as demais atividades de aula?</p> <p>Como organizam o tempo escolar?</p> <p>Como organizam os espaços escolares?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <b>PRÁTICAS DE SOCIODIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DOS INTERVENIENTES / PROFESSORES INDÍGENAS</b> | <p>Quais são as práticas curriculares planejadas e desenvolvidas pelos professores indígenas que relacionem/integrem a sociodiversidade dos estudantes?</p> <p>Quais são as práticas curriculares planejadas e desenvolvidas pelos que relacionem/integrem as diretrizes do RCNEI com a sociodiversidade?</p> <p>Como a sociodiversidade dos estudantes indígenas é contextualizada, no sentido da produção de significações no processo de aprendizagem, de modo a se perceber?</p> <p>a) <b>A dimensão sociocultural dos conteúdos?</b></p> <p>b) <b>A relação vida social e práticas curriculares?</b></p> <p>c) <b>A relevância e a pertinência dos conhecimentos para a vida cotidiana dos estudantes?</b></p> <p>d) <b>Sentido social e histórico dos conhecimentos?</b></p> |  |

## Apêndice 8 – Entrevistas semi estruturadas – coleta de dados estudantes

### ENTREVISTAS - GRUPOS FOCAIS - COLETA DE DADOS

#### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – FOCUS GROUP

#### METODOLOGIA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO – CONTEXTO: ESCOLAS INDÍGENAS DE 6º ao 9º ANO

*Quais as percepções dos intervenientes da educação escolar indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?*

| EIXOS                                                                                                                                | QUESTÕES A INVESTIGAR                                                                                                                                      | OPINIÃO DOS ESTUDANTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EI                                                                                        |                                                                                                                                                            | <p>Não se aplica aos estudantes</p> <p>O que mais gostam de estudar</p> <p>Vocês consideram essa escola, como uma boa escola? Porque?</p> <p>O que tem de bom na escola onde estudam?</p> <p>O que mais gostam na escola?</p> <p>Existem outras escolas indígenas na comunidade?</p> <p>Todos os amigos, familiares de vocês estão na escola?</p> <p>Porque estão na escola?</p> <p>Porque não estão na escola?</p> <p>Os Que mais gostam de fazer na escola?</p> <p>O que a escola não tem, (o que falta) que gostariam que tivesse?</p> |
| 2. PROJETO PEDAGÓGICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EI                                                                                 | De quais atividades escolares você participam na elaboração, planejamento e organização?                                                                   | <p>Não se aplica aos estudantes</p> <p>Como a escola promove o relacionamento entre os estudantes?</p> <p>Como a escola promove o relacionamento dos estudantes com os professores?</p> <p>Vocês estudantes participam da organização da escola? como?</p> <p>Vocês consideram o tempo destinados a aprendizagem suficiente? porque?</p> <p>Sabem dizer se é o mesmo tempo destinado a aprendizagem nas outras escolas não indígenas?</p> <p>Quais são as atividades desenvolvidas na escola que consideram mais importante?</p>          |
| 3. PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:<br><b>d)</b> Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais e práticas socioculturais | Quais das seguintes atividades vocês participam na escola? quais são mais frequentes? Com que frequência são realizadas? e que mais gostam e porque? Dança | <p>O que mais gostam de estudar? Porque?</p> <p>O que ainda não estudaram e gostaria de saber?</p> <p>O que mais gostam de fazer na sala de aula?</p> <p>Quais atividades escolares são iguais as brincadeiras da aldeia?</p> <p>Em quais atividades escolares os mais velhos, pais, parentes, pajés, curandeiros participam?</p> <p>Quais atividades escolares são semelhantes a vida social (dia-a-dia) da aldeia?</p>                                                                                                                  |
| 4. GESTÃO CURRICULAR                                                                                                                 |                                                                                                                                                            | <p>Quais atividades escolares vocês participam da elaboração, planejamento e organização?</p> <p>Quais atividades escolares realizam individualmente?</p> <p>Quais atividades escolares realizam em pequenos grupos?</p> <p>Quais atividades escolares realizam em grandes grupos?</p> <p>Quais atividades escolares não gostam?</p> <p>Quais atividades escolares não entendem?</p> <p>Quais atividades escolares são mais fáceis?</p>                                                                                                   |

|                                                                                     |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                     |                                                                                                                                                                                       | Quais atividades escolares realizam com dificuldades?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>5.1. PRÁTICAS DE SOCIODIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DOS INTERVENIENTES/ESTUDANTES</b> | <p>Quais são as atividades desenvolvidas na escola que possibilitam uma bagagem para o futuro?</p> <p>Comente o que você aprende de mais importante em cada disciplina que estuda</p> | <p>Quais atividades escolares realizam diariamente na sala de aula?</p> <p>Quais atividades escolares já realizaram e sentem vontade de fazer novamente?</p> <p>Quais atividades escolares não podem fazer e gostariam de realizar?</p> <p>Já participaram de atividades tais como:</p> <p>Dramatizações/teatro</p> <p>Contação de histórias tradicionais</p> <p>Brincadeiras tradicionais</p> <p>Jogos</p> <p>Pesquisa de campo</p> <p>Desenho/grafismo</p> <p>Produção textual</p> <p>Rodas de conversa</p> <p>Preparação de alimentos</p> <p>Artesanato</p> <p>Artes plásticas</p> <p>Pinturas</p> <p>Práticas de laboratórios</p> <p>Aula de informática</p> <p>Pesquisa virtual</p> <p>Pesquisa em livros, cartilhas e portadores de textos diversos</p> <p>Leitura de diferentes gêneros textuais</p> <p>Atividades escritas no caderno (cópias de textos)</p> <p>Rituais indígenas</p> <p>Comemorações de datas cívicas do país</p> <p>Rezas ou benzimento</p> <p>Desenvolvimento de projetos</p> <p>Aula passeio</p> <p>Aulas práticas</p> <p>Uso de tecnologias na aula, quais?</p> <p>Aplicativos nas aulas, quais?</p> |

## Apêndice 9 – Quadro geral das entrevistas

| ROTEIRO DAS ENTREVISTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| METODOLOGIA QUALITATIVA – ESTUDO DE CASO – CONTEXTO: ESCOLAS INDÍGENAS DE 6º ao 9º ANO                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                     |
| <i>Quais as percepções dos intervenientes da educação escolar indígena sobre as práticas de valorização da diversidade escolar?</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                     |
| EIXOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | QUESTÕES A INVESTIGAR GESTORES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | QUESTÕES A INVESTIGAR COORDENADORES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | QUESTÕES A INVESTIGAR DOCENTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | QUESTÕES A INVESTIGAR ESTUDANTES    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | GRUPO FOCAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                     |
| <p>1. POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA</p> <p><b>QUESTÃO NORTEADORA</b><br/>Quais e de que forma os normativos legais nacionais reconhecem e valorizam a diversidade escolar dos povos indígenas?</p> <p><b>OBJETIVO</b><br/>Averiguar em que medida se reconhece o direito e atenção à sociodiversidade dos povos indígenas dentro do marco legislativo no Brasil</p> | <p>O Direito à educação dos povos indígenas está assegurado? como? de que maneira?</p> <p>O financiamento educacional está favorecendo a escola indígena em que sentido? por favor diga alguns exemplos ou caso</p> <p>O apoio técnico previsto para as escolas indígenas está direcionado, mais especificamente, para quais áreas?</p> <p>De que modo as escolas indígenas estão sendo implantadas nas comunidades/aldeias? existem critérios político, administrativos, educacionais, quais?</p> <p>Quais são as políticas de atenção e garantia do acesso dos estudantes indígenas à escola?</p> | <p>Como a gestão escolar esta assegurando os direitos a educação dos povos indígenas?</p> <p>O financiamento educacional é um desafio a ser superado, como se percebe a sua adequação na gestão e organização da escola?</p> <p>O apoio técnico as escolas atendem as necessidades da gestão escolar indígenas?</p> <p>As escolas indígenas estão sendo implantadas de que maneira? Quais são os maiores desafios para a implantação?</p> <p>Os estudantes indígenas estão tendo acesso à escola através de quais ações?</p> | <p>O Direito à educação dos povos indígenas está assegurado no projeto curricular da escola indígena? como? de que maneira?</p> <p>De que maneira o financiamento educacional favorece as práticas curriculares dos professores indígenas?</p> <p>De que maneira o apoio técnico-pedagógico direcionado as escolas indígenas favorecem as práticas curriculares dos professores indígenas?</p> <p>Quais são as maiores exigências para os professores no processo de implantação das escolas indígenas?</p> <p>Quais ações curriculares asseguram o acesso dos estudantes indígenas à escola?</p> | <p>Não se aplica aos estudantes</p> |
| <p>2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</p> <p>e)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Quais são as diretrizes curriculares que orientam e determinam a atenção à sociodiversidade dos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>Especifique quais são as diretrizes curriculares para a educação indígena presentes no projeto</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Quais são as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena mais</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>Não se aplica aos estudantes</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <p><b>QUESTÃO NORTEADORA</b><br/>De que forma o RCNEI legitima e integra elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas?</p> <p><b>OBJETIVO</b><br/>Identificar os elementos relacionados com a atenção à sociodiversidade dos povos indígena presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena.</p> | <p>povos indígenas?</p> <p>As diretrizes curriculares em vigor correspondem as necessidades formativas dos povos indígenas em quais aspectos?</p> <p>As diretrizes curriculares integram a sociodiversidade dos povos indígenas? de que maneira?</p> <p>Quais concepções de escola, currículo, cultura e estudantes integram as diretrizes curriculares na perspectiva da promoção da sociodiversidade dos povos indígenas?</p> <p>Quais os aspectos mais relevantes e as maiores fragilidades das diretrizes no que se refere a sociodiversidade dos povos indígenas?</p> | <p>pedagógico da escola indígena.</p> <p>De que maneira a gestão escolar evidencia as necessidades formativas dos estudantes indígenas?</p> <p>Descreva de que modo as sociodiversidade dos povos indígenas integram o projeto pedagógico da escola indígena</p> <p>Quais concepções de escola indígena integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Quais concepções de currículo integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Quais concepções de cultura escolar integram as diretrizes curriculares?</p> <p>Que concepção de aluno indígena integram as diretrizes curriculares?</p> | <p>comumente aplicadas nas práticas curriculares?</p> <p>Quais praticas curriculares asseguram as necessidades formativas dos estudantes indígenas?</p> <p>Como as práticas curriculares integram a sociodiversidade dos povos indígenas?</p> <p>Quais concepções de escola indígena integram as práticas curriculares?</p> <p>Quais concepções de currículo integram as práticas curriculares?</p> <p>Quais concepções de cultura escolar integram as práticas curriculares?</p> <p>Que concepção de aluno indígena integram as práticas curriculares?</p> |                                     |
| <p>3. PROJETO PEDAGÓGICO E CURRICULAR DA ESCOLA INDIGENA</p> <p><b>QUESTÃO NORTEADORA</b><br/>Quais medidas de atenção à sociodiversidade estão delineadas no projeto pedagógico da escola indígena?</p> <p><b>OBJETIVOS</b><br/>Comparar a presença dos elementos relacionados</p>                                                                   | <p>Quais são as estratégias utilizadas pela gestão escolar no processo de elaboração do projeto pedagógico e curricular das escolas indígenas?</p> <p>Como está evidenciada no projeto pedagógico e curricular as especificidades da escola indígena?</p> <p>Quais princípios educativos integram o</p>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Como a equipe escolar elabora o projeto pedagógico?</p> <p>De que maneira as especificidades da escola indígena são aplicadas no dia-a-dia da escola?</p> <p>Como os princípios educativos integrados no projeto pedagógico e curricular são vivenciados na</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Como elaboram o projeto pedagógico e curricular específico?</p> <p>Como são evidenciadas nas práticas curriculares as especificidades da escola indígenas?</p> <p>Como são selecionados e organizados os</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Não se aplica aos estudantes</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| com a atenção à sociodiversidade dos povos indígena presentes no referencial curricular nacional para a educação indígena com os elementos presentes no Projeto Pedagógico das escolas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>projeto pedagógico das escolas indígenas?</p> <p>De que maneira o Projeto pedagógico e curricular integra efetivamente a sociodiversidade dos povos indígenas?</p>                                                                                                                                                                                                                 | <p>escola?</p> <p>Quais elementos presentes no Projeto pedagógico e curricular ressaltam a sociodiversidade dos povos indígenas?</p>                                                                                                                                                                                                                                        | <p>conhecimentos científicos e os conteúdos a serem ensinados?</p> <p>De que modo os conteúdos selecionados contribuem para a afirmação das identidades dos diferentes estudantes indígenas, considerando os aspectos físicos, psíquicos e socioculturais?</p> <p>De que modo os conteúdos selecionados produzem significações, ou sejam, ganham sentidos na vida sócio cultural dos estudantes indígenas?</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>4. PROJETO PEDAGÓGICO E RELAÇÃO ENTRE:</p> <p>f) Conhecimentos científicos e saberes tradicionais orais</p> <p><b>QUESTÃO NORTEADORA</b><br/>Como o projeto pedagógico da escola indígena Inter-relaciona currículo, conhecimentos científicos e saberes tradicionais dos povos indígenas nas suas práticas pedagógicas e curriculares?</p> <p><b>OBJETIVO</b><br/>Averiguar a presença, dentro do Projeto Pedagógico das escolas, da relação entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas</p> <p>g)</p> | <p>Descreva como o Projeto pedagógico e curricular da escola indígena integra os conhecimentos científicos.</p> <p>Como estão explicitados no Projeto pedagógico e curricular da escola indígena os saberes tradicionais?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados simultaneamente no currículo da escola indígena?</p> | <p>Como os conhecimentos científicos estão explicitados no Projeto pedagógico e curricular da escola indígena</p> <p>Como podemos identificar, no Projeto pedagógico e curricular da escola indígena, os saberes tradicionais ?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão relacionados/integrados no currículo da escola indígena?</p> | <p>Como o Planejamento curricular indígena integra os conhecimentos científicos?</p> <p>De que maneira o Planejamento curricular integra os saberes tradicionais?</p> <p>Como os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais estão sendo relacionados nas práticas e curriculares?</p>                                                                                                           | <p>O que mais gostam de estudar? Porque?</p> <p>O que ainda não estudaram e gostaria de saber?</p> <p>O que mais gostam de fazer na sala de aula?</p> <p>Quais atividades escolares são iguais as brincadeiras da aldeia?</p> <p>Em quais atividades escolares os mais velhos, pais, parentes, pajés, curandeiros participam?</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Quais atividades escolares são semelhantes a vida social da aldeia?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>5. GESTÃO CURRICULAR</p> <p><b>QUESTÃO NORTEADORA</b></p> <p>Quais são as práticas de gestão curricular desenvolvidas pelas escolas que estão relacionadas com a atenção e valorização da sociodiversidade indígena?</p> <p><b>OBJETIVO</b></p> <p>Averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas</p> <p>h)</p> | Quais ações são desenvolvidas objetivando a formação e orientação dos docentes para o desenvolvimento de práticas curriculares que relacionem/integrem a sociodiversidade? | Como a gestão da escola forma e orienta a docência para o desenvolvimento de práticas curriculares que relacionem/integrem a sociodiversidade? | <p>Como transformam o conhecimento científico em conhecimento escolar a ser ensinado?</p> <p>Quais contribuições de cada disciplina mais fortemente promovem a preservação da cultura indígena?</p> <p>Como auxiliam os estudantes a mobilizar os diferentes saberes?</p> | <p>De quais atividades escolares vocês/estudantes participam na elaboração, planejamento e organização?</p> <p>Quais atividades escolares realizam individualmente ?</p> <p>Quais atividades escolares realizam em pequenos grupos?</p> <p>Quais atividades escolares realizam em grandes grupos?</p> <p>Quais atividades escolares não gostam?</p> <p>Quais atividades escolares não entendem?</p> <p>Quais atividades escolares são mais fáceis?</p> <p>Quais atividades escolares realizam com dificuldades?</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>a) Formação docente inicial</b>                                                                                                                                         |                                                                                                                                                | <p>Como os professores indígenas realizam a transposição didática dos conteúdos curriculares?</p> <p>Como relacionam os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais orais e</p>                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | práticas socioculturais nas práticas pedagógicas?                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | <b>b) Formação docente continuada</b>                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como organizam situações de aprendizagem que permitam o diálogo entre as diferentes disciplinas?                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | <b>c) Gestão curricular participativa</b>                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Quais são as metodologias mais usadas?                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | <b>d) Organização do ensino-aprendizagem</b>                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como contextualizam os conhecimentos científicos?<br><br>Como organizam o processo de ensino dos conteúdos, por área, eixo, tema, projetos?<br><br>Como organizam as sequências de aprendizagem?                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | <b>e) Planejamento didático</b>                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como selecionam os conteúdos e as demais atividades de sala de aula?                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                  | <b>f) Gestão de tempos e espaços de aprendizagem nas aldeias/escolas indígenas</b>                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como organizam o tempo escolar?<br>Como organizam os espaços escolares?                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                  |
| g) PRÁTICAS CURRICULARES PARA A                                                                                                  | Quais são as práticas de gestão curricular são comumente planejadas e desenvolvidas pelos professores indígenas na perspectiva de relacionar / integrar a sociodiversidade?<br><br>Quais são as práticas de atenção à sociodiversidade mais valorizadas pelos intervenientes? | Quais são as práticas de gestão curricular planejadas e desenvolvidas pelos gestores de escolas indígenas que relacionem/integram a sociodiversidade? De que maneira as atividades de gestão curricular promovem a sociodiversidade indígena? Como são desenvolvidas as atividades escolares voltadas para a promoção da sociodiversidade? Quais práticas de gestão curricular são | Quais são as práticas curriculares planejadas e desenvolvidas que relacionem/integrem a sociodiversidade dos estudantes?<br><br>Quais são as práticas curriculares planejadas e desenvolvidas que relacionem/integrem as diretrizes do RCNEI com a sociodiversidade? Como a sociodiversidade | Quais atividades escolares realizam diariamente na sala de aula?<br><br>Quais atividades escolares já realizaram e sentem vontade de fazer novamente?<br><br>Quais atividades escolares não podem fazer e gostariam de realizar? |
| Que práticas relacionadas com a sociodiversidade são valorizadas pelos diversos intervenientes (professores, gestores e alunos)? |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                  |
| SOCIODIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DOS INTERVENIENTES/GESTORES                                                                        | <b>a) Professores</b><br><b>b) Gestores</b><br><b>c) Coordenadores</b><br><b>d) Alunos</b><br><br>Quais são as práticas de                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                          |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>Como percebem os gestores a atenção à diversidade?</p> <p>Como percebem os alunos o direito e atenção a diversidade?</p> <p>Como percebem os professores o RCNEI as suas práticas de atenção à diversidade?</p> | <p>gestão curricular planejadas e desenvolvidas pelos gestores indígenas que relacionam integram a sociodiversidade?</p> | <p>planejadas com ênfase no RCNEI? Quais são as práticas de gestão curricular relacionem/integrem as diretrizes do RCNEI com a sociodiversidade?</p> | <p>dos estudantes indígenas é contextualizada, no sentido da produção de significações no processo de aprendizagem, de modo a se perceber?</p> <p>i) <b>A dimensão sociocultural dos conteúdos?</b></p> <p>j) <b>A relação vida social e práticas curriculares?</b></p> <p>k) <b>A relevância e pertinência dos conhecimentos para a vida cotidiana dos estudantes?</b></p> <p>l) <b>Sentido social e histórico dos conhecimentos?</b></p> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

### OBJETIVO

Averiguar as percepções dos intervenientes sobre as práticas de gestão curricular dos docentes relacionadas com a atenção à sociodiversidade dos povos indígenas