

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISES SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ciências Humanas, Edição 122 MAI/23 / 10/05/2023

REGISTRO DOI: 10.5281/zenodo.7925022

Gelmax do Praseres Ribeiro¹

Mílvio da Silva Ribeiro²

RESUMO

O presente artigo discute o currículo e a formação de professores indígenas como elemento fundante de uma educação indígena intercultural com ênfase a valorização e ao respeito às especificidades linguísticas e culturais indígenas. Para tanto, tem-se enquanto objetivo geral: analisar o currículo escolar indígena e a formação docente, considerando as legislações educacionais como instrumentos de valorização cultural e inclusão social. A construção metodológica deste trabalho deu-se com base em uma pesquisa qualitativa realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, ancorada em estudos de Grupione (2003), Baniwa (2013), Sacristán (1999), Giroux (1986), Silva (1996), Freire (1996), LDB (1996), Resolução nº 03 (1999), entre outros, que nos possibilitaram aproximações e debates acerca do objeto de conhecimento investigado. Os resultados os desafios enfrentados na/pela educação indígena tendem a ser superados como a criação de um sistema de ensino indígena próprio que priorize a sistematização de um currículo e a formação de docentes voltados a valorização das culturas e conhecimentos dos mesmos. Desta feita, conclui-se

que o currículo e a formação docente são componentes fundamentais para o desenvolvimento das ações pedagógicas ao contexto escolar indígena, pontos que veem sendo repensados nas últimas décadas em face das significativas conquistas e avanços por meio da implementação de legislações educacionais destinadas a garantia dos direitos e a melhoria da qualidade da educação dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Indígena. Currículo. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Analisar o currículo e a formação docente no âmbito da educação indígena na atualidade, implica também em realizar um retorno histórico-temporal acerca de como este processo vem desenrolando-se no decorrer dos tempos históricos, e de modo especial contribuir na/para a visibilidade acerca da educação dos povos indígenas, dos processos de inclusão na formação da docência das populações indígenas, que ao longo de suas lutas e resistências, ainda vem sendo colocado em parte à margem da sociedade. Para tanto, *a priori*, é preciso entender que a educação é um processo formativo que abrange e atende diferentes perfis e públicos de pessoas, caracterizada pelo desenvolvimento da construção dos conhecimentos. Além disso, a educação constitui-se ainda como instrumento que visa a inclusão, participação e transformação dos sujeitos, no sentido de prepará-los para atuar no conjunto das comunidades e da sociedade em geral. Justamente por tal, considera-se que o currículo e a formação de docentes, pensados no âmbito da educação escolar indígena devem abranger uma dimensão que agregue a inclusão das populações indígenas, não apenas no aspecto cognitivo, mas também em suas especificidades históricas e culturais.

Para que isso ocorra, é necessário que a escola como esteja preparada e pensada por eles, para enfrentar os desafios da diversidade e combater os preconceitos que se manifestam no ambiente educativo, bem como na sociedade em geral. Neste interim, o Currículo da educação indígena e a formação docente se caracterizam pelos processos de reorganização, planejamento e adequações específicas para a ação formativa, na qual se busca envolver um conjunto de

elementos relacionados com as experiências de vida, histórias, práticas sociais e culturas das populações indígenas que, se situam em diferentes contextos do território brasileiro.

As discussões e reflexões teóricas nos permite estabelecer a seguinte problemática: qual a importância do currículo e a formação de docentes no contexto da educação indígena? O objetivo geral visa analisar o currículo da educação indígena e a formação docente, considerando as legislações educacionais como instrumentos de valorização cultural e inclusão social. Quanto aos objetivos específicos, o trabalho busca: compreender as políticas educacionais como garantia de direitos a educação indígena; perceber os desafios da educação indígena frente a construção de um currículo específico; pensar a formação de docentes indígenas enquanto possibilidade de valorização dos saberes e práticas culturais.

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se por uma pesquisa de referências bibliográficas de cunho qualitativo, constituído por um arcabouço teórico de autores conceituados, dos quais estabeleceram discussões e diálogos acerca da compreensão da temática trabalhada. As proposições levantadas possibilitaram análises e constatações de resultados consistentes durante o percurso investigativo.

A pesquisa possui relevância social, por entender a importância da construção de um currículo educacional indígena associada a formação docente, numa perspectiva voltada ao reconhecimento, visibilidade e inclusão das práticas culturais e escolares. Isso, possibilita o desenvolvimento de políticas educacionais que permita avançar em diversos aspectos, dentre os quais: currículos interculturais e bilíngue, um sistema próprio de ensino e aprendizagem, inclusão de conhecimentos orientados por professores indígenas e a valorização da língua materna.

1.2. Metodologia

O método adotado no desenvolvimento do trabalho, se fundamentou em uma pesquisa de referências bibliográficas de caráter qualitativo, que possibilitou

analisar por meio do rigor dos parâmetros técnicos e científicos um campo de possibilidades para entendermos a natureza do problema relacionado ao objeto investigado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) a pesquisa bibliográfica é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

O método bibliográfico se caracteriza por um conjunto de materiais produzidos a partir de materiais como artigos científico, periódicos, livros, teses, monografias, entre outros, que possibilitam o contato e a visão do pesquisador sobre a procedência e a legitimidade do conteúdo a ser analisado. Desta forma, o pesquisador deve observar criteriosamente os materiais para formular hipóteses e obter possíveis resultados, sem cometer equívocos perante o objetivo de conhecimento investigado. É fundamental também, que lance olhar crítico sobre as contradições constatadas nas obras, a fim de estimular sua percepção com base em formular novas possibilidades a respeito do problema pesquisado.

Severino (2007, p. 122) argumenta também que, a pesquisa bibliográfica é uma produção de,

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Os elementos constitutivos da pesquisa bibliográfica são decorrentes de vasta produção de materiais científicos registrados em documentos impressos, livros, artigos, teses e etc. São documentos que servem de fontes para o pesquisador embasar e correlacionar as discussões e reflexões acerca do tema proposto com base em suscitar o levantamento de hipóteses. Portanto, a pesquisa bibliográfica se apresenta como procedimento metodológico, em vista de suscitar discussões e reflexões sobre as análises referentes ao currículo indígena e a formação docente. Os questionamentos levantados no transcorrer do trabalho possibilitaram, compreender as diversas variáveis que impactam as questões que envolvem à educação indígena.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS DESAFIOS E A GARANTIA DE DIREITOS.

A educação indígena brasileira se constitui como um processo histórico de busca por espaço e visibilidade social, organizado por meio de lutas, resistências e reivindicações que, ao longo das décadas se acentuou progressivamente nas discussões realizadas por setores da sociedade civil, engajados na causa por garantias de direitos e políticas afirmativas educacionais consistentes aos povos indígenas. A esse respeito Grupione (2003, p. 144-145) esclarece que as condições objetivas para a,

elaboração e implementação de uma política pública de educação escolar indígena foram estabelecidas, no plano jurídico, a partir da promulgação do texto constitucional, quer por abandonar a perspectiva integracionista, quer pelo efetivo reconhecimento de comunidades étnicas e socialmente diferentes, e no plano administrativo, pela transferência da responsabilidade pela condução da educação indígena do órgão indigenista federal para o Ministério da Educação, em 1991, por meio do decreto presidencial de número 26 (GRUPIONE, 2003, p. 144-145).

Grupione (2003), no excerto acima explica as condições jurídicas estabelecidas no processo de elaboração e implementação das políticas voltadas à educação indígena escolar, alicerçados nas diretrizes constitucionais de 1988, em voga das mudanças de uma perspectiva integracionista, sobretudo, para além do reconhecimento das diferentes matrizes étnicas-culturais, como também atribuídos à organização do gerenciamento administrativo e transferência de responsabilidades destinadas aos órgãos competentes. Desta feita, concebe-se que as leis constitucionais são marcos legais que garantem os direitos conquistados pelas políticas educacionais indígenas, em vista disso a Lei 9394/96, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece em seu artigo 78 e incisos I e II, dados os seguintes preceitos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação 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. (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB 9394/96, o compromisso do Estado federal no que tange ao desenvolvimento de políticas afirmativas relacionadas ao incentivo à pesquisa, ao ensino e oferta de educação bilíngue e intercultural, objetivando o resgate da memória, o fortalecimento e a valorização identitária das línguas maternas indígenas e, sobretudo, a garantia de acesso às informações e ao conhecimento técnico-científico dos povos indígenas. Somado a isto, a Resolução CEB, nº 03 de 10 de novembro de 1999, no artigo 1º do documento, substancialmente reafirma os direitos constitucionais previsto em lei, ressaltando que:

Art. 1º: estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999).

O texto sugere no âmbito das políticas educacionais indígenas, aspectos legais fundamentados na definição do ordenamento jurídico e organizacional das estruturas e funcionamento das escolas indígenas, em consonância com as

diretrizes curriculares que, regem o ensino intercultural e bilíngue em detrimento da priorização e manutenção da diversidade cultural dos povos indígenas. A implementação de políticas educacionais indígenas, não deve se restringir apenas aos aspectos culturais como elementos de preservação dos referidos povos, nesta direção, a lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, dispõe sobre o Estatuto do Índio, considerando que, “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões físicas” (BRASIL, 1973).

Em suma, o Estatuto do Índio, apresenta recomendações referentes a organização da educação indígena, com base em critérios que atenda as políticas de integração dos sujeitos, com ampla visão e acesso às informações dos problemas de natureza geral e, sobretudo, dispor das competências e habilidades próprias dos indígenas em benefício às transformações do seu bem-estar social. Com base nestas pontuações, a educação indígena se torna um instrumento fundamental para integrar o sujeito indígena à sociedade, pois ela cria um campo de possibilidades que ajuda o mesmo a deslocar-se do seu ambiente natural, conhecer o mundo numa visão mais ampla e crítica e estabelecer relações recíprocas com diferentes pessoas e culturas, interrelacionando saberes, experiências e práticas sociais que, contribuem para uma perspectiva condicionada a diversidade e ao desenvolvimento do respeito humano.

Embora, a educação indígena esteja fundamentada em legislações constitucionais específicas em âmbito de garantia dos direitos, para com os povos indígenas, percebe-se que ainda existe inúmeros desafios a serem superados nas questões educacionais que pairam sobre a organização do ensino, estruturas físicas de funcionamento, sistema de ensino adequado e melhoria na qualidade da aprendizagem escolar. Diante disso, o antropólogo e professor Baniwa (2013, p. 06) argumenta sobre o contexto situacional da educação indígena no Brasil, destacando que:

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. (BANIWA, 2013, p. 06).

O autor destaca inúmeros problemas que afetam negativamente o desenvolvimento do processo educacional das comunidades indígenas, ocasionados pela ausência de estrutura física adequada, corpo qualificado para atender as demandas escolares, incentivo a cursos de formação de professores específicos, suporte de qualidade no transporte e suplementação alimentar. Em detrimento dos problemas vivenciados no cotidiano da educação indígena, porém, entende-se a necessidade de estabelecer a organização, planejamento e sistematização de um sistema de ensino consubstanciado na reformulação de propostas, ações e políticas educacionais efetivamente direcionadas ao desenvolvimento das melhorias dos aspectos estruturais e pedagógicos das escolas indígenas.

Baniwa (2013) faz ponderações críticas sobre as influências do processo pedagógico das escolas não-indígenas sobre as indígenas, ao modo que estas últimas reproduzem os processos pedagógicos e curriculares vindos de fora, que em sua maioria são excludentes e discriminatórios. Para este autor, a execução dos modelos políticos-pedagógicos das escolas não-indígenas, hegemonicamente exerce influência sobre as escolas indígenas, induzindo a reprodução tendenciosa dos processos educativos discriminatórios e excludentes que, incide em contraposição às necessidades dos preceitos socioculturais que, são convertidos em questões assimetricamente sociais dos sujeitos indígenas.

A hegemonia dos modelos pedagógicos das escolas não indígenas, são exemplos de barreiras criadas pelo oportunismo e omissão do Estado, perante os direitos constitucionais previsto em lei, em amparo ao fortalecimento das políticas educacionais indígenas. Contudo, é necessário romper com tais condutas retrógradas que, refletem na supressão da garantia de direitos a uma educação indígena inclusiva, unificada, equitativa e igualitária aos povos culturais. Nesse sentido, Baniwa (2013, p. 13) acredita que a resolução dos problemas das escolas indígenas depende,

da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, na perspectiva de uma escola e uma educação intercultural, bilingue, específica, diferenciada e própria (autônoma) com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias (BANIWA, 2013, p. 13).

As proposições levantadas sugerem a participação ativa das comunidades e movimentos indígenas, engajados na organização das ações pedagógicas, tendo em vista a reformulação e criação de uma escola que, atenda aos componentes específicos de uma educação indígena, articulada aos conteúdos, metodologias, e pedagogias condizente ao efetivo processo de desenvolvimento do aprendizado. Portanto, as discussões sobre os desafios da educação indígena e a garantia dos direitos, revelam significativas conquistas e avanços que, se evidenciam por meio da implementação de legislações educacionais específicas que, estabelecem a organização, o funcionamento e diretrizes curriculares próprias que, ajudam a fortalecer a luta pela melhoria da qualidade educacional indígena e o enfrentamento aos problemas ocasionados historicamente pelas ações do homem.

3. O CURRÍCULO INDÍGENA E FORMAÇÃO DOCENTE

O currículo indígena e formação docente são componentes que estão interrelacionados em um processo constituído por meio da ação pedagógica, em detrimento da adequação e da aplicação de práticas educativas que, devem ser reproduzidas a partir das experiências, realidades e vivências estabelecidas pelas formas de manifestação cultural, histórica e social de acordo com o espaço e tempo de determinado povo. A esse respeito Sacristán (1999, p. 62) traz contribuições importantes para entendermos a definição de currículo, argumentando que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior a escola e a educação, entre o conhecimento e a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; teoria e prática social com dada determinação e condições que supostamente são direcionados para fins educativos, de maneira que a sua relação seja de fato concretizada na sociedade, dentre esta, a escolar (SACRISTÁN, 1999, p. 62).

O dispositivo menciona a relação do currículo estabelecida por um conjunto de conhecimentos consubstanciado por meio da cultura, sociedade e escola, que são reproduzidos cotidianamente pelas práticas sociais herdadas através da herança cultural de determinado povo. Em uma análise complementar, Silva (1996, p. 23), considera que o currículo é um,

dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais

estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Assim, refletir sobre o currículo nos encaminha ao entendimento de um leque de significados e possibilidades determinadas pelas relações de poder, representatividade e discurso que, são estabelecidos pelo movimento das ações humana, em detrimento da manutenção das estruturas hierárquicas pensadas e articuladas por mecanismos de apropriação e submissão destinado a incorporação aos valores identitários de grupos, pessoas ou comunidades. Justamente por tal, a escola, é entendida por Giroux (1986, p. 16) enquanto espaço de construção do currículo intermediado pelas experiências e trocas de conhecimentos entre diferentes sujeitos, deve ser o lócus

onde as relações sociais democráticas se tornem parte das experiências vividas. Assim, o fundamento desse currículo deve ser tão profundamente histórico quanto crítico. Deve dirigir-se as experiências pessoais e concretas, bem como reconhecer as múltiplas linguagens e as formas de capital cultural. O currículo deve abandonar a pretensão de ser isento de valor, e essa racionalidade terá que subordinar os interesses técnicos às considerações éticas. Portanto, o currículo tem que ser construído com 'significado' para o futuro, no qual se possam gerar possibilidades de emancipação (GIROUX, 1986, p. 16).

O autor considera a escola um ambiente relevante, para estabelecer relações, compartilhamento de ideias e experiências vividas pelos sujeitos em seu espaço social. Embora, concorde que o currículo deve pautar-se mais na presunção do aspecto histórico quanto crítico, porém sem eximir-se de seu valor cultural e

submetendo-se aos preceitos técnicos e éticos, tendo em vista a construção de um currículo a partir de uma dimensão emancipadora, autônoma e transformadora. Nessa dimensão, a escola assume papel fundamental na organização e sistematização do currículo, necessariamente exige um olhar consubstanciado em um diagnóstico referente a realidade histórica e cultural dos povos indígenas. No momento do planejamento das ações pedagógicas, o conteúdo a ser trabalhado deve atender as possibilidades e os objetivos de aprendizagem destinadas ao público específico de cada comunidade.

Sendo assim, o currículo indígena necessariamente precisa estar relacionado ao seu universo cultural, sobretudo, ancorado em um processo de aprendizagem escolar, que permita o resgate da valorização, respeito e aceitação da representatividade cultural dos povos indígenas. O enfoque na construção de um currículo indígena, pressupõe assegurar direitos constitucionais, bem como um conjunto de conhecimentos e práticas sociais, estabelecidas por diferentes culturas de povos indígenas alocados basicamente em todo território nacional. São agentes sociais que carregam uma bagagem cultural, resultante de um processo de formação historicamente constituído pelo protagonismo e pertencimento de elementos identitários que, compõe o arranjo diversificado de parte da população brasileira.

Diante disso, as lutas e reivindicações dos povos indígenas reforçam a necessidade de políticas afirmativas educacionais que, atendam as recomendações da construção de um currículo embasado numa educação transmitida não apenas em conteúdos técnicos-teóricos, mas também na priorização do conhecimento relacionado as experiências e práticas sociais herdadas dos antepassados. Isso, possibilita em termos, a apropriação e preservação das culturas, imbuídas por meio de uma aprendizagem permanentemente pautada em valores e saberes tradicionais.

É necessário pensar e planejar a educação indígena para além de um currículo urbano cêntrico fundamentado na visão corporificada de modelos pedagógicos que, são reproduzidos pelos conteúdos curriculares das escolas do campo ou comunidades específicas, situadas em áreas longínquas das grandes cidades. No

entanto, devemos elevar propostas consistentes de políticas educacionais afirmativas, centradas em favorecimento ao equilíbrio entre as escolas não indígenas e indígenas, em detrimento da ruptura hegemônica ainda vigente no contexto da aprendizagem atual.

Embora, seja de suma importância discutir a construção de um currículo na educação indígena escolar, enviesado em ações pedagógicas e políticas educacionais afirmativas ao reconhecimento, inclusão, valorização e visibilidade dos povos indígenas, há que se levar em conta a necessidade de agregar e correlacionar a formação docente como aspecto qualitativo, para viabilizar o exercício adequado das práticas de ensino-aprendizagem, fundamentadas nas recomendações específicas dos conteúdos curriculares.

De acordo com a Resolução CEB, nº 03 de 10 de novembro de 1999, no art. 06 e 07 determina os requisitos legais para a realização da formação específica de professores indígenas:

Art. 06: A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único: Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 07: Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

As recomendações determinadas pela resolução, explicitam os requisitos a serem considerados na formação de professores indígenas, submetidos mediante às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e organizados em instituições próprias de docentes. Os cursos priorizarão um conjunto de competências pedagógicas, interrelacionadas com elementos culturais específicos das comunidades, voltados à produção de materiais didáticos e métodos de ensino-aprendizagem.

Pensar a formação docente, segundo Freire (1996) consiste em ter uma base “teórica e prática em que a reflexão-ação possam ser instrumentos de mobilização de transformações do mundo social”, pois fundamenta-se na construção de um agente social, onde o mesmo, além de fortalecer os vínculos entre os saberes e a práticas culturais, necessariamente precisa estabelecer um planejamento didático crítico que auxilie o sujeito a intervir em sua própria realidade. Deste modo, a formação docente se caracteriza em transcender aquilo que, está estabelecido no mundo, a partir de uma abordagem científica que, estuda o aprofundamento dos procedimentos pedagógicos, com a finalidade de estimular atitudes indagadoras e da organização institucional criando e recriando conteúdos, ajustando métodos de ensino, avaliação e seleção de materiais didáticos necessários ao exercício da prática docente.

A formação docente, embora possua um caráter amplo e dinâmico de conhecimento, necessariamente deve ajustar a organização e sistematização da atividade pedagógica obedecendo os parâmetros curriculares estabelecidos a quem se pretende ensinar e aprender, evidentemente articulando o conteúdo teórico em detrimento da prática específica em referência a cada comunidade indígena. De acordo com Pimenta (1995, p. 61) em sua análise destaca que a essência,

da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da

atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a invenção no objeto para que a realidade seja transformadora enquanto realidade social (PIMENTA, 1995, p. 61).

O fragmento aponta que a prática de ensino escolar, se reflete conseqüentemente em conhecimentos reproduzidos a partir do conteúdo expresso na composição do organograma curricular da escola. Contudo, o professor deve garantir uma aprendizagem significativa aos educandos a partir de uma seqüência lógica de atividades que, possam responder aos seus anseios, como também busque propor desafios e descobertas que estimule as habilidades e capacidades cognitivas como forma de manifestação da linguagem e pensamento.

Promover a formação adequada de docentes em áreas de conhecimentos específicos, evidentemente favorece o aperfeiçoamento e o domínio do conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula. No momento da aprendizagem o professor deve conhecer o espaço de sociabilidade cultural das comunidades indígenas e estabelecer uma relação recíproca convencionalizada a aplicabilidade das práticas de ensino enviesadas nas experiências, saberes, valorização e reconhecimento da aceitação e permanência dos sujeitos em seus espaços de convivência.

A capacitação dos profissionais da educação é um requisito importante para garantir uma educação de qualidade para a vida dos sujeitos, bem como estabelece uma visão ampla da universalização do conhecimento e saberes tradicionais que se encontram invisíveis aos olhos de grande parte da sociedade brasileira. Integrar o modo peculiar das comunidades no currículo indígena escolar, significa resgatar o sentimento de pertencimento e direitos renegados ao longo da história humana. Para tanto, Veiga (1991, p. 40) é necessário compreender que, além da formação docente, porém, é preciso,

uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor, e que este, tenha que apresentar a necessidade de democratizar o ensino. Este é concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos (VEIGA 1991, p. 40).

A formação docente perpassa pelos fundamentos da didática enquanto arte de ensinar, na qual exige mudanças nas atitudes e modo de pensar o ensino, necessitando democratizar a prática pedagógica, no sentido de ampliar as relações e seus conhecimentos na sistematização dos processos formativos do aprendizado escolar. A intencionalidade didática deve se manifestar a partir de um propósito que atenda as demandas curriculares voltadas a transmissão adequada de conteúdo. Com o processo de formação docente é preciso perceber os movimentos de pensamento e relações que, envolvem tanto a ação do professor quanto a materialização das práticas pedagógicas na aplicação do aprendizado. Pois, é necessário considerar o público específico, bem como as realidades históricas e culturais das populações indígenas situadas em seus respectivos espaços sociais.

Segundo Freire (1996, p. 12) a “escola no seu processo formativo, deve promover o ensino que conduza para a prática da humanização do ser humano, numa perspectiva libertadora e transformadora”, pois acredita-se que a educação escolar possui papel fundamental para esta finalidade e a formação docente se caracteriza como elemento norteador para um ensino que tenha uma visão crítica e reconstrutiva dos conhecimentos. Neste sentido, consideramos que a adequação da prática pedagógica, torna-se necessário para viabilizar a democratização do ensino na busca de atender os sujeitos em seus distintos contextos sociais, além disso, visa proporcionar a autonomia do indivíduo para lançar-se ao mundo, ampliando seu universo de conhecimento e mantendo a cultura como matriz da sobrevivência humana. Pimenta (2002, p. 30) acredita que a formação docente perpassa pela,

mobilização de vários tipos de saberes. Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, estes não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflitos de valores (PIMENTA, 2002, p. 30).

A formação docente envolve um conjunto de saberes constituídos pela prática reflexiva, teórica-especializada e uma militância pedagógica imbuídas de conhecimentos não acabados, porém permeados de ideias e conflitos gerados por divergências situacionais compostas por diferentes formas de pensamentos e valores reproduzidos nas relações desenvolvidas no ambiente escolar. Sendo assim, o professor indígena possui a responsabilidades de interpretar os conhecimentos, para além da aldeia, e o desafio maior é dialogar com sua população, uma vez que ele tem a difícil,

responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro, eles são responsáveis também por estudar e compreender, a luz de seus próprios conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002a, p. 20-21).

As recomendações estabelecidas no documento demonstram a responsabilidade do professor, enquanto mediador e incentivador das futuras gerações a manifestarem o interesse pelo fomento da pesquisa, relacionados aos saberes tradicionais produzidos pelos integrantes mais experientes das comunidades indígenas. Além disso, é necessário a autocompreensão das análises direcionadas aos conteúdos trabalhados nas ações curriculares da instituição escolar.

Portanto, as análises sobre o currículo indígena e formação docente são componentes atribuídos às ações pedagógicas articuladas por meio de uma relação recíproca de dependência – o primeiro é produto constituído com objetivos específicos para atender aos interesses de determinados grupos, classes, pessoas ou comunidades que carregam valores, experiências e práticas sociais que, se evidenciam como formas de manifestação da linguagem e pensamento, correlacionado a aprendizagem curricular próprio da escola; o segundo caracteriza-se pela qualificação profissional, organização e adequação do conteúdo a ser trabalhado no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva inclusiva, crítica e transformadora dos sujeitos indígenas no espaço ao qual estão inseridos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados apontam inúmeros fatores que afetam negativamente o desenvolvimento da educação indígena, ao quais estão relacionados a inadequação da estrutura física, a qualificação de equipes, elaboração de material didático, formação de professores indígenas, pouco incentivo a programas efetivos destinados à construção de escolas, alimentação escolar, transporte e currículo específico voltado a valorização dos conhecimentos culturais dos povos indígenas. Sinteticamente, os desafios anunciados, pressupõem os reflexos de um processo historicamente constituído por um Estado conservador e omissos aos incentivos de políticas educacionais afirmativas destinadas às melhorias da educação indígena, como forma de retribuição, reconhecimento e valorização dos sujeitos que, outrora possuem contribuições significativas na formação cultural, político e social da sociedade brasileira.

Apesar desse quadro de silenciamento e desleixo com as políticas educacionais indígenas ao longo da história, paulatinamente a educação escolar indígena vivência pequenas conquistas a partir da Constituição Federal de 1988, que consagra os princípios legais aos direitos e garantias da educação aos povos indígenas. Além disso, destaca-se a implementação da LDB Lei nº 9394/96, Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999 e o Estatuto do Índio, os quais, são mecanismos jurídicos e administrativos que regem a organização e funcionamento do processo educacional indígena. Tais dispositivos representam a legitimidade dos direitos e garantias, em face ao cumprimento do exercício legal pelo Estado. Isto posto, acredita-se que a consolidação de políticas afirmativas indígenas deve fortalecer as lutas, resistências e reivindicações em prol dos avanços e melhorias à educação das comunidades indígenas.

Os avanços conquistados na educação indígena são indicativos que, possibilitam analisar e rever a organização do sistema de ensino indígena, considerando os aspectos relacionados a construção de um currículo e a formação de professores, a partir de uma perspectiva de educação equilibrada das escolas indígenas, em detrimento do rompimento das práticas pedagógicas urbano cêntricas, hegemonicamente exercido pelas escolas não indígenas.

Sugestivamente o diálogo nos remete a pensar em propostas voltadas às escolas indígenas, por meio do regime de colaboração entre Estados, Municípios e as populações, a partir da realização de um levantamento e mapeamento das escolas indígenas pertencentes ao território brasileiro, em vista disso, elaborar junto aos sujeitos o compartilhar de práticas e conhecimentos indígenas e não indígenas, no sentido de estabelecer relações de sociabilidade entre as diferentes culturas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos relacionados ao currículo e a formação docente apontam significativas contribuições ao campo da educação, os diálogos e reflexões acerca da temática, possibilitaram o aprofundamento das questões indígenas envolvendo o processo histórico, os desafios e as políticas educacionais como

instrumentos de afirmação e ressignificação das culturas indígenas. Embora, a educação indígena esteja fundamentada em diretrizes e leis constitucionais que, amparam os direitos legais ao acesso de uma aprendizagem pautada em conteúdos constituídos de saberes específicos, contudo, percebe-se a negligência de parte do poder público em viabilizar o fortalecimento de políticas educacionais viáveis aos interesses das comunidades indígenas em face ao desenvolvimento de um currículo inclusivo e comprometido com questões relacionadas às práticas sociais, experiências e conhecimentos próprios dos referidos povos.

Além disso, exige-se a necessidade da formação de docentes que possuem ascendência de sujeitos com natureza própria herdadas das comunidades indígenas, em favor da manutenção e preservação dos conhecimentos construídos pelas suas ancestralidades. O incentivo também a formação de docentes pesquisadores é uma forma de promover o interesse pela produção de estudos científicos em detrimento de garantir os saberes culturais das comunidades, como também trazer contribuições nas ações pedagógicas em vista da melhoria da qualidade da aprendizagem indígena.

Portanto, o estudo relacionado ao currículo e formação docente incide sobre diversas possibilidades de análises e reflexões para compreendermos a complexidade das relações sociais e culturais envolvidas na temática investigada. A pesquisa é uma produção científica que visa proporcionar contribuições significativas ao campo da educação indígena escolar. Além disso, encontra-se em curso para possíveis questionamentos e aprofundamentos em benefício ao desenvolvimento das melhorias de políticas públicas educacionais brasileiras, direcionadas a equidade de um currículo cultural, bem como a formação adequada de profissionais de áreas de conhecimentos específicos.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36 Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia/GO, 2013.

BRASIL, Resolução CEB, nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____ **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio, 1976.

_____ **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUPIONI, L. D. B. **Do nacional ao local, do Federal ao Estadual:** as leis e a educação escolar indígena. In: Marilda Almeida Marfan. (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática uma retrospectiva histórica**. In, LOPES, Antônia Osima (et al). Repensando a didática. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1991.

¹Aluno do Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, da Faculdade Interamericana de Sociais Sociais – FICS. Especialista em Método de Ensino da Matemática, pelo Instituto Leonardo da Vinci (UNIASSELVI – Cametá). Licenciado em Matemática, pela UFPA. E-mail: ribeirogelmax@gmail.com.

²Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, da Faculdade Interamericana de Sociais Sociais – FICS. Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciência Humanas, Gamaliel – Pedagogo; Geógrafo, Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo/UFPA – UFPA.

[← Post anterior](#)

[Post seguinte →](#)

RevistaFT

A **RevistaFT** é uma **Revista Científica Eletrônica Multidisciplinar Indexada de Alto Impacto e Qualis “B2” em 2023**. Periodicidade mensal e de acesso livre. Leia gratuitamente todos os artigos e publique o seu também [clikando aqui](#).



Contato

Queremos te ouvir.

WhatsApp: 11 98597-3405

e-Mail: contato@revistaft.com.br

ISSN: 1678-0817

CNPJ: 48.728.404/0001-22

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Conselho Editorial

Editores Fundadores:

Dr. Oston de Lacerda Mendes.

Dr. João Marcelo Gigliotti.

Editor Científico:

Dr. Oston de Lacerda Mendes

Orientadoras:

Dra. Hevellyn Andrade Monteiro

Dra. Chimene Kuhn Nobre

Dra. Edna Cristina

Dra. Tais Santos Rosa

Revisores:

Lista atualizada periodicamente em revistaft.com.br/expediente Venha fazer parte de nosso time de revisores também!

Copyright © Editora Oston Ltda. 1996 - 2023

Rua José Linhares, 134 - Leblon | Rio de Janeiro-RJ | Brasil