

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AO CURRÍCULO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Kellyane Lisboa Ramos; Neila Vinente Golçalves Vinente; Luana Talita Pinto da Costa; Alcioni da Silva Monteiro; Luciane Rocha Paes.

Universidade Federal do Amazonas-Kellyanne.ped@gmail.com
Universidade Federal do Amazonas - neilavinente@hotmail.com
Universidade Federal do Amazonas -luanatalitacosta@gmail.com
Universidade Federal do Amazonas- alcionimonteiro@hotmail.com
Universidade Federal do Amazonas - lucianerochaes23@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo central promover uma reflexão sobre os desafios da formação docente inicial frente às diversidades culturais e suas implicações na educação escolar indígena, além de fazer uma breve discussão sobre as abordagens do currículo e sua influência na efetivação de um ensino diferenciado e intercultural. Diante da pesquisa teórica baseada em livros e artigos acerca da temática da formação inicial de professores foi percebido que os cursos voltados para formar professores da educação básica abordam superficialmente as questões voltadas para a cultura, ou seja, a formação inicial não contribui satisfatoriamente neste sentido, de formar os futuros docentes para atuarem na educação básica frente as suas diversidades interculturais pertinente no contexto brasileiro que é o caso da educação escolar indígena. Portanto, é preciso considerar que, para se efetivar uma educação escolar indígena diferenciada é necessário *a priori* que haja formação inicial que compreenda a especificidade das questões interculturais de maneira efetiva, e *a posteriori* que os docentes inseridos na aldeia busquem formação continuada, para que fortaleça o ensino e assim possam construir como o processo educativo de maneira satisfatória e que atenda as reais necessidades do povo indígena.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Escolar Indígena; Currículo intercultural.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar teoricamente a partir de pesquisa bibliográfica os desafios da formação docente frente às diversidades culturais e suas implicações na educação escolar indígena, além de apresentar uma breve discussão das abordagens do currículo e sua influência na efetivação de um ensino diferenciado e intercultural nesta mesma perspectiva faremos um levantamento teórico sobre o desenvolvimento da formação dos professores e o seu contexto histórico no Brasil.

Quando se discorre sobre formação é preciso compreender que a mesma começa na graduação, e esta formação irá possibilitar subsídios para a atuação na docência seja ela na cidade, no campo ou nas aldeias. No entanto, essa formação inicial recebida não contribui satisfatoriamente para a execução do trabalho docente em contextos onde há predominância de diversidade cultural, um campo específico nessa abordagem é a escolarização indígena.

Desse modo é que se percebe que na formação inicial existem algumas lacunas referentes à oferta de disciplinas que objetivam possibilitar o suporte para trabalhar com esse público: os indígenas. Nesse sentido denota-se que exista uma problemática a respeito deste segmento, a formação se torna insatisfatória porque a matriz curricular aborda poucas

disciplinas que possuem o enfoque na educação escolar indígena, tendo em vista que muitos acadêmicos quando terminam a graduação e passam a exercer a docência podem se deparar com o contexto indígenas lecionando nas escolas da Aldeia.

Portanto, para que o docente não esteja reproduzindo conhecimentos considerados “importantes” e causando violência simbólica é necessário também atentar-se para o currículo escolar bem como colocar em prática o que a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas propõe: um ensino baseado nas diversidades culturais onde se valorize os próprios meios de ensinar dos povos indígenas isto pautado numa matriz curricular intercultural.

O percurso histórico da formação de professores no Brasil

A formação de professores possui uma cronologia histórica que começa no período colonial, onde a formação era voltada para o ensino tradicional havia grande preocupação no processo formativo das elites. Posteriormente com o passar do tempo só podia exercer a função de docente àquele que tivesse 30 anos e ainda sim formação em Magistério. Desse modo, foi através de muitas lutas e reivindicações considerando as condições que eram dadas a esse docente lecionar é que conseguiram melhores condições para a sua prática pedagógica e formação. Entretanto foi somente na década de 90 que o segmento foi receber maior atenção, mas as iniciativas partiam do setor privado que era responsável por ofertar o nível superior para formar professores, sendo que em 1901 foi criado o primeiro instituto de nível superior, e somente em 1920 esse nível fica com respaldo do poder público.

Oliveira (2013, p.15) destaca:

Em 1901, foi criado o primeiro Instituto de Educação em nível superior e já se articulava o processo de formação de professores. Em 1920, o poder público através de reformas, já se ocupa do ensino superior, e os estudos pedagógicos passam a ter o status de nível superior. Foi no bojo da Revolução de 30, na chamada era Vargas, que foi dada maior atenção ao Ensino Superior, e juntamente com as reformas de 1920 e 1930, o poder público contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos professores.

É perceptível que desde o início pouco valor se deu a formação do professor, principalmente na esfera pública, isso se torna uma grande problemática, pois sempre houve poucas ações que de fato pudessem contribuir para uma formação satisfatória deste profissional. Além disso, é importante frisar que as formações de professores bem como sua prática docente recebiam fortes influências da Europa e Estados Unidos, baseadas numa configuração tecnicista influenciada pela Psicologia Comportamental até década de 70, essas influências tecnicista priorizavam meramente os domínios das técnicas, desse modo não havia preocupação em ensinar de forma diferenciada.

Mediante a isto é possível considerar que o tecnicismo perpetuou a formação dos professores enraizando-se profundamente na sua prática docente bem como no ensino, tornando-o fragmentado e reprodutor como afirma Behrens (2013, p. 23):

A visão fragmentada levou os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução do conhecimento, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza.

Nesse sentido a Universidade deve possibilitar aos futuros docentes não somente dominar técnicas, ter o conhecimento sobre determinado conteúdo ou saber noções básicas de didática, mas conscientizá-los que a formação está além disso, é preciso a sistematização de saberes necessários à prática docente, saberes estes que estão associados a *práxis* na educação. Os saberes estão interligados a conhecimentos que se perpetuam na prática pedagógica entre o dominante e o desejável, ou seja, a “prática docente está associada ao ensinar, transmitir e facilitar a produção de conhecimento enquanto que a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.” (Veiga, 1992, p. 21) essa prática está intimamente relacionada com aspectos sociais que perpassam todo processo ensino-aprendizagem. Concomitante a isso, a prática docente não está vinculada a transmitir informações, mas construir o conhecimento elencar discussões acerca dos problemas situados no cotidiano e possibilitando que o educando este enquanto acadêmico e futuro professor possa encontrar possibilidades de visualizar que na escola bem como em qualquer ambiente educacional é necessário entender que as realidades se dão diferente da teoria, mas que é através da teoria que irá nortear a prática.

Sobre essa relação de construção da formação inicial do professor que discorremos em relação à diversidade cultural bem como a temática indígena é que podemos identificar que as licenciaturas possuem certa fragilidade no que concerne a disciplinas que abordam tal temática. Pois diante alguns levantamentos baseados em artigos e produções acerca da formação inicial de professores foi percebido que especificamente cursos voltados para formar professores para a educação básica tanto pública quanto privada pouco ou quase nada abordam questões voltadas para a cultura, ou seja, a formação inicial não contribui satisfatoriamente no sentido de preparar os futuros docentes para trabalhar com a educação frente as suas diversidades que é o caso da educação escolar indígena.

Desse modo, é na formação inicial durante a graduação que os discentes de licenciatura e futuros professores precisam compreender através de sua formação inicial é que seus cursos devem prepará-los de alguma forma para enfrentar as diversidades existentes em

sala de aula, obtendo dessa forma uma posição de construtor do conhecimento e assumindo perante a educação a posição de intelectual crítico e reflexivo, contribuindo assim para educação emancipadora e libertadora.

Pois segundo Pimenta (2002, p.17-18):

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

É necessário que a formação inicial possibilite frente às diversidades culturais existentes formar um docente que trabalhe valores, e que se proponha refletir sobre os problemas que afetam os indivíduos, pois, sabemos ainda que a educação é concebida por princípios ideológicos e que estes elementos fazem parte do currículo que influencia de certa forma como os conteúdos bem como as disciplinas são colocados na grade curricular de cada curso e que a partir da forma como esse currículo enfatiza as questões culturais isso pode influenciar na prática pedagógica enquanto professor.

Educação escolar indígena e o currículo intercultural

A educação escolar indígena antes da Constituição Federal de 1988 tinha um caráter integracionista, não existia o termo ainda “Educação Escolar Indígena” e sim Escolarização Indígena, isso se justifica porque a educação que transmitida aos indígenas era de cunho religioso. Eram ensinamentos impostos pela Igreja transmitidos pelos Jesuítas e Franciscanos que tinha intuito de evangelizar, catequizar e formar trabalhadores braçais facilitando assim os domínios e a exploração das terras. Nesse sentido essa forma de “educação” imposta aos povos indígenas foi alterando bruscamente seu modo de vida, bem como as relações que existiam entre os povos (língua, costumes). Pois de acordo com Ferreira (2001, p. 72):

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. [...] Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram da educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

Nesse processo de catequização ocorreu a transculturação,¹ pois ao praticarem e terem acesso a esse ensinamento de cunho religioso à vida do índio em todos os sentidos passava

¹Processo decorrente do contato mais ou menos direto e contínuo entre dois ou mais grupos sociais, pelo qual cada um desses grupos assimila, adota ou rejeita elementos da cultura do outro, seja de modo recíproco ou unilateral, e podendo implicar, eventualmente, subordinação política (FERREIRA, A., 2004).

por um processo de ressignificação. Essas novas práticas eram assimiladas e transmitidas desde o adulto à criança fazendo com que atribuíssem símbolos e significados pertencentes da cultura dominante. Essa ação educativa perdurou durante muito tempo de 1500 a 1988, tendo em vista que a escola e os fundamentos da educação eram pensados até esse momento pelo não índio atendendo necessidades que não eram discutidos pelos indígenas, pois a escola era um local de transmissão de valores que negavam a cultura deste povo.

Antes de 1988 a educação ofertada para os povos indígenas em nada visava ou possibilitava que as contribuições, sugestões para o ensino partissem do povo indígena, tudo era imposto mediante uma abordagem política indigenista de caráter integracionista onde as ações que eram realizadas para a educação dos indígenas visava integrá-los a sociedade, e para essa integração acontecer deveriam negar sua própria identidade.

Conforme é abordado nos documentos como SECAD²:

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional (BRASIL, 2007, p.94).

Essa forma de integração só termina com a promulgação da Constituição de 1988 que reconhece a educação escolar indígena como diferente atribuindo-a que fossem respeitadas seus próprios meios de educação como ensino bilíngue e materiais didáticos adaptados, isso também ocorre pelo movimento dos professores indígenas que lutavam para que a educação indígena fosse diferenciada e pensada por índios. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação de modo geral passa a ser vista com um novo olhar, no campo da educação escolar indígena isso também muda, deixa de ser vista como escola colonizadora para escola que produz cultura e saberes diversos, e que os agentes desse processo histórico possuem conhecimentos culturais e até mesmo de vida e isso incorporado no conhecimento sistematizado pode contribuir no processo de ensino da Aldeia.

Conforme explicitado na Constituição Federal (1988, p. 35):

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
§ 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.

Essa conquista é atribuída ao movimento dos professores indígenas que lutaram por educação diferenciada e intercultural para suas aldeias bem como um ensino diferenciado que atendesse suas diversidades linguísticas e culturais, entendendo que cada etnia tem suas

²Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Criada em julho de 2004. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

peculiaridades dentro de uma perspectiva cultural. Desse modo é preciso compreender que cada escola inserida na aldeia tem suas especificidades, seus objetivos próprios, ou seja, não são iguais. É importante salientarmos que educação intercultural é um direito constituído pela LDB 9394/96, e esse direito foi constituído mediante a um processo de luta onde os povos indígenas se organizaram lutaram e resistiram as restrições ideológicas dominantes, portanto, os povos indígenas foram em busca como cidadãos brasileiros a terem direito a uma educação que integrasse a sua cultura materna, visto que por muito tempo foram negligenciados e condicionados a uma educação tradicional onde sua cultura não era levada em consideração dentro do processo de educação escolar.

No entanto, para isso acontecer na escola da Aldeia deve ser proporcionada as condições necessárias para que seja adquirido conhecimento ocidental entrelaçadas com os conhecimentos tradicionais (currículo intercultural) desse modo o SECAD promove alguns objetivos para as escolas indígenas tais como:

- Fomentar a produção e distribuição de materiais específicos de autoria dos professores indígenas com a participação de suas comunidades e com assessoria especializada;
- Disponibilizar materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural e sociolinguístico de cada povo indígena;
- Ensejar a valorização e fortalecimento das línguas indígenas por meio da produção de materiais didático-pedagógicos bilíngües ou multilíngües;
- Possibilitar a expressão da variedade da língua portuguesa usada como primeira língua por alguns povos indígenas em materiais didáticos e paradidáticos;
- Contribuir para as políticas voltadas para o livro didático aportando as especificidades pedagógicas e socioculturais da educação escolar intercultural indígena (BRASIL, 2007, p. 54).

Como explicitado acima, é perceptível que existe uma formulação de objetivos que direciona como deve ocorrer o ensino nas escolas indígenas, no entanto na prática isso não acontece porque através de estudos realizados que abordam essa temática há uma grande defasagem entre o que está na lei e o que realmente acontece em grande parte nas escolas indígenas, os valores e conhecimentos tradicionais e culturais não são levados em consideração.

O currículo intercultural como possibilidade para uma educação emancipatória

Sabemos que o currículo que é direcionado as escolas possui contribuições em sua constituição de vários aspectos: históricos, social, cultural, político e econômico. Esses aspectos de alguma forma influenciam o ensino que irá ocorrer na prática, isso se dará através das disciplinas e dos conteúdos abordados mediante a prática pedagógica do professor, prática essa que também pode estar influenciado seja na construção de uma educação crítica e diferenciada ou na reprodução de uma educação mecânica e tradicional.

Para entendermos como isso acontece é preciso primeiramente compreender que a construção do currículo este que direciona a escola bem como orienta a prática docente é dotado de relações, esta interligada a uma determinada cultura, poder e que atende a valores ideológicos.

Segundo Moreira & Candau (2007, p. 17-18):

A palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O currículo nada mais é do que um “modelo” a ser seguido no sistema educacional, com valores, ideais produzidos e transmitidos pela cultura elitista, nesse sentido, se faz necessário enfatizar a existência de dois modelos de currículo que segundo Ghendin (2007, p. 142) diz que: [...] currículo Manifesto, ou seja, modos pelos quais se distribui o conhecimento no ambiente escolar, e o currículo Oculto [...] carrega em significados subjacentes, (normas sociais, regras ideológicas etc., transmitidos pela escola por trás dos conteúdos). A forma como o currículo vem sendo enfatizado nas escolas indígenas tendo em vista os levantamentos bibliográficos sobre a temática vêm demonstrando o quanto esse modelo de currículo tem contribuído para que a educação escolar indígena venha regredindo na sua forma de conceber o ensino. Isso pode ser justificado através das bases ideológicas que caracterizam este currículo e que influenciam na prática docente e na forma como o ensino está sendo realizado.

As três bases da construção do currículo são: Ideologia, cultura e poder. A ideologia está implícita no sistema de ensino de forma idealista e material, primeiramente idealista porque está presente nos livros didáticos, pois os conteúdos vêm de forma fragmentada, os fatos não são explícitos verdadeiramente como aconteceram. Outra forma idealista está presente na prática do professor em sala de aula, práticas essas que estão ligadas ainda com a tendência tradicional de ensinar e transmitir o conhecimento. A forma material está presente nos rituais, nas práticas, nos dispositivos materiais, e na materialidade de signos e da linguagem, é algo tão impregnado que só é considerado correto àquilo que é considerado importante pela cultura dominante.

De acordo com Lima, Zalorenzi & Pinheiro (2012, p. 29):

No currículo adotado como reprodução, não são consideradas as questões sociais, ideológicas, culturais, políticas e históricas que permeiam o processo educativo, e sim uma visão unilateral que leva em consideração apenas uma sociedade ideal, perfeita, em que os alunos devem estar preparados para agir nesse contexto. Podemos deduzir dessa visão liberal de individualidade e meritocracia, na qual aquele que conseguir reproduzir os conhecimentos, os valores e as atitudes impostas, de preferência sem fazer a crítica necessária, será o sujeito ideal para a reprodução e a mão de obra adequada para o mundo do trabalho.

Na escola a ideologia e os conflitos são negligenciados, pois o que se compete a fazer é simplesmente reproduzir conteúdo e valores que busquem adequar e adaptar o sujeito. Paralelamente a ideologia está à cultura que tem o papel de transmitir através do currículo escolar o que é ter cultura e que tipo de cultura deve prevalecer sendo assim, o currículo se torna responsável por transmitir um modelo de cultura que é a dominante. Nesse sentido de alguma forma mesmo que involuntariamente as demais culturas são marginalizadas e excluídas tornando o ambiente e o indivíduo sujeitos a expressar as desigualdades existentes na sala de aula.

Pois de acordo com Apple (a) (2008, p.59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A cultura que está impregnada no currículo influencia negativamente para que ocorra ainda mais as divisões sociais e culturais potencializando assim o preconceito e a exclusão dentre as outras culturas que não são compreendidas e consideradas importantes, a forma como isso acontece está relacionada ao discurso que é enfatizado nas práticas executadas no ambiente escolar, pois se o docente não tiver a compreensão que sua própria prática pode estar contribuindo para essa seleção não tem como fazer uma ação contrária a essa. É nesse sentido que compreendemos que o currículo está impregnado também de relações de poder, que de acordo com Apple (b) (2006, p.103):

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter”-, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.

O poder que faz parte do currículo de forma intrínseca é que percebemos porque determinada questões é tratado de forma fragmentada, um exemplo disso é o livro didático que vem de forma defasada, e também a seleção de conteúdo. Por isso são realizadas propostas curriculares que melhor se adequem não a realidade do povo, mas que contribuam para as reproduções sociais.

Essas bases que firmam o currículo também influenciam a formação e o ensino ofertado não somente na cidade como também nas aldeias. Desse modo se torna de suma

importância que esse currículo seja repensando, é por isso que se objetiva a construção de uma matriz curricular baseada no que os indígenas querem que seja uma proposta construída na interculturalidade. Este deve ser construído conforme a realidade dos alunos, com base no respeito à cultura, como consta na LDB 9.394/96 Art. 26 “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2013)”. O currículo também deve expressar a diversidade cultural que existe na sociedade, estar centrado nos problemas cotidianos de determinado contexto, não podendo ser elaborado com objetivos do currículo da escola da cidade. Como demonstra o SECAD:

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade. (BRASIL, 2007, p. 105).

O currículo da escola indígena deve estar pautado, no respeito e valorização da cultura do povo. Sendo que, a proposta curricular é que irá direcionar a escola, a prática pedagógica e a forma como os conteúdos devem ser trabalhados, de acordo com a identidade do educando, visando valorizar o meio e a cultura que vive. É nesse sentido que através da construção de um currículo intercultural será possível atender as realidades de cada contexto indígena construindo conhecimentos significativos e proporcionando um ensino que atenda as diversidades da língua, e cultura de cada etnia. Contribuindo assim para uma educação que forme sujeitos críticos como também potencializando saberes e práticas pedagógicas vinculadas a uma formação docente frente às diversidades interculturais. Pineda (2009, p. 106):

A interculturalidade, o diálogo intercultural, não é uma atitude inata, mas um esforço permanente para se relacionar de uma maneira positiva, criativa, que vá fazendo possíveis as relações de igualdade entre diferentes. O intercultural, em sua interação com a questão da identidade, se converte em abertura e em desafio. Trata-se de uma comunicação além dos preconceitos, dos estereótipos e das discrepâncias de culturas de origem. A cultura de origem, como situação histórica original, é um ponto de apoio para a pessoa ou grupo. A herança que os situa numa visão específica de si mesmos, de suas relações com os outros, com o mundo, com a natureza, com a transcendência, mas que não os dispensa da tarefa de ter que fazer seu próprio caminho. Mas esta cultura de origem está aberta ao diálogo da convivência diária com outros que também tem sua cultura de origem. Daí a necessidade de tornar possível o diálogo intercultural.

O currículo interculturalidade se constrói a partir do entrelaçar do conhecimento tradicional indígena e do conhecimento não indígena, numa ligação crítica e reflexiva sem deixar de lado a função específica de cada tipo de conhecimento. Diante disso a própria escola possui suas funções sociais, e uma delas é promover ações construtivas, baseadas numa educação intercultural emancipatória e crítica, firme no reconhecimento da identidade cultural dos alunos e suas diversidades. Para Candau (2009, p. 170)

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

A educação intercultural é uma possibilidade ideológica de liberdade cultural que perpassa por inúmeras práxis e tem como objetivo considerar a cultural tradicional como fator essencial dentro do processo educativo dos sujeitos em formação, numa perspectiva crítica, onde se possibilite os alunos a fazer reflexões emancipadas acerca da comunidade e da sociedade que eles vivem. Uma outra questão pertinente a esta reflexão é sobre a formação dos professores visto que a educação intercultural tem sua especificidade crítica, ideológica e política, sobre o perceber e entender como os fenômenos sociais se constroem historicamente assim como a educação.

Os desafios colocados por uma proposta de educação intercultural, que considere as especificidades dos contextos onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, mostram a importância de uma formação que capacite o professor a conduzir sua prática de forma a atender as diversas culturas que permeiam o espaço escolar, “partindo do pressuposto de que entre alunos/as e educadores/as possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática” (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 7). Realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas consolidadas no âmbito de paradigmas vigentes desde a sociedade industrial. Para Candau (2002, p. 53), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Desconstruir o caráter ‘engessado’ e homogeneizador dessas práticas e reconstruir propostas de trabalho inovadoras, contextualizadas e com ênfase na diversidade é outro grande desafio para os professores (SILVA; REBOLO, 2007, p. 186).

A práxis docente dentro da educação intercultural tem como princípio dá significado aos sentidos culturais que o processo educacional deve ter dentro do currículo intercultural, mesmo esse devir sendo muitas das vezes condicionado por uma questão histórica que foi solidificada em uma fazer ideologicamente pensado para uma dominação cultural, logo, essa práxis docente deve se constituir dentro de um novo paradigmas onde está práxis é essencialmente subsidiada na integralização da cultura tradicional indígena bem como a não

indígena, tendo como princípio a valorização da formação escolar dos indígenas onde possibilite o fortalecimento dos povos tradicionais indígenas e todas as suas características culturais.

Considerações Finais

Consideramos que para acontecer uma educação escolar indígena diferenciada é necessário *a priori* que haja melhor formação inicial para os docentes, e *a posteriori* que os docentes inseridos na aldeia busquem formação continuada, para que fortaleça o ensino e assim possam construir o ensino de forma satisfatória e que atenda as reais necessidades do povo indígena. Portanto, é considerável que para haver uma escolarização indígena de fato que valorize e interligue os conhecimentos tradicionais como também os conhecimentos ocidentais num currículo flexível e intercultural, é preciso que o professor consiga enfatizar os conhecimentos considerados “importantes”, mas sem desconsiderar os saberes da Aldeia. Mais para isso acontecer o docente deve também conhecer sobre a cultura para que através da matriz curricular intercultural possa deliberar ações que busquem valorizar a cultura e tornar possível um ensino diferenciado e com qualidade, além de utilizar na sua prática as propostas que o RCNEI propõe e buscar constante formação.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**/ Michael W. Apple; Trad. Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Repensando Ideologia e Currículo. Currículo, Cultura Sociedade**. Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). 10ªed. São Paulo, Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Congresso Nacional, (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21. Abril. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série legislação; n. 102). Disponível em <www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf> Acesso em 21. Abril. 2018.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)** Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700. CADERNOS SECAD 3. Brasília, abril de 2007. Disponível em: <[www.http:portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade.../apre](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade.../apre)> Acesso em: 21. Abril .2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Lucia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** 3ª. Ed. 1ª. Impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. ©2004 by Regis Ltda.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global. 2001.

GHEDIN, Evandro Luiz. **Currículo e Ensino Básico.** Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. Manaus/AM: UEA Edições, 2007.

LIMA, Michelle Fernandes. ZALORENZI, Claudia Maria Petchak. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação de Professores).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 12. Mai .2016.

PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Pimenta (org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. S. Paulo, Cortez. 1999. p.1534 (pasta) Curso de Didática-Prof.^a Maria Isabel de Almeida (2º sem/2002).

PINEDA, Fabiola Luna. **É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a Educação Intercultural.** Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SILVA, Vanilda Alves da; Rebolo, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SILVA, Vanilda Alves da; Rebolo, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1992.