



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE À LUZ DO CURRÍCULO

Marcelo de Campos¹
Aurineide Profírio Barros Correia²

RESUMO

A Educação escolar indígena passou a assegurar aos povos indígenas o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e identidades étnicas desses povos, a partir de mecanismos legais que fundamentam e norteiam essa modalidade de ensino. Assim, os povos indígenas assumem o protagonismo na construção dos currículos de suas escolas. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o currículo, representado pelo Plano Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ensino de Ciências (PEC), da Escola Indígena Tingui-Botó com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Compõem a fundamentação teórica deste estudo as concepções de currículo e cultura de Arroyo (2013) e Moreira e Candau (2013; 2017). A natureza da investigação configurou-se como qualitativa. Os resultados do estudo evidenciaram no PPP da escola concepções de um ideário de uma escola diferenciada, pautada no respeito às diversidades étnicas, apesar de não articular uma proposta de ações políticas e pedagógicas para a efetivação dessa escola. Entretanto, no PEC constatamos diretrizes para uma prática pedagógica em consonância com o respeito às especificidades e diversidades étnicas preconizados pelo RCNEI. Tanto no PPP da escola quanto no PEC não foram evidenciadas referências ao RCNEI.

Palavras-chave: Currículo, Educação Escolar Indígena, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

Indigenous school education started to guarantee indigenous peoples access to general knowledge without having to deny the cultural specificities and ethnic identities of these peoples, based on legal mechanisms that underlie and guide this type of teaching. Thus, indigenous peoples take the lead in the construction of their school curricula. In this perspective, this article aims to reflect on the relationships established between the curriculum, represented by the Political Pedagogical Plan (PPP) and the Science Teaching Plan (PEC), of the Indigenous School Tingui-Botó with the National Curriculum Reference for Schools Indigenous Peoples (RCNEI). The theoretical foundations of this study comprise the concepts of curriculum and culture by Arroyo (2013) and Moreira and Candau (2013; 2017). The nature of the investigation was configured as qualitative. The results of the study showed in the school's PPP conceptions of an ideal of a differentiated school, based on respect for ethnic diversity, despite not articulating a proposal for political and pedagogical actions for the effectiveness of that school. However, in the PEC we found guidelines for a pedagogical practice in line with respect for the specificities and ethnic diversity recommended by RCNEI. Both in the school's PPP and in the PEC there were no references to RCNEI.

Keywords: Curriculum, Indigenous School Education, Science Teaching.

¹ Indígena da Aldeia Tingui-Botó - Graduando do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas/UAB-AL, marcelodecampos05@gmail.com.

² Professora orientadora: Mestra em Ciências da Linguagem, Instituto Federal de Alagoas - AL, aurineide.correia@ifal.edu.br.



INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, considerando a importância da educação no processo evolutivo dos sujeitos, algumas sociedades se destacam na construção de padrões educacionais de qualidade, o que se reflete em retornos civilizatórios importantes, a exemplo dos baixos índices de violência, da conscientização da gestão do lixo e da relação com os recursos naturais. Em outras, no entanto, em função do investimento escasso, o direito à educação de qualidade ainda é uma utopia, um desejo, uma vontade, ainda não materializados. Em sociedades como essas evidenciam-se contrastes e desigualdades sociais.

O Brasil é exemplo ilustrativo desse tipo de sociedade. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado em 2018, o país ocupa a 79ª posição no ranking mundial no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que avalia o progresso dos países com base em três dimensões: saúde, educação e renda.

Observa-se, portanto, que apesar dos avanços consideráveis que o Brasil vem (ou vinha) conquistando, principalmente no âmbito educacional, ainda há muito a ser realizado para garantir à sua população acesso à educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, não se pode negar que, no Brasil, vários grupos étnicos e sociais sempre tiveram dificuldade de acesso à educação de qualidade; os altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional nas grotas, nas periferias, nas pequenas cidades, nas comunidades quilombolas e, em igual medida, nas comunidades e aldeamentos indígenas brasileiros são reflexos das fortes contradições evidenciadas no âmbito do nosso sistema social e educacional, no qual há escassos investimentos tanto em educação quanto em outros direitos sociais.

No caso dos indígenas, que além de fazerem parte do rol de brasileiros cerceados de direitos, há ainda um complicador que intensifica essa situação: o descumprimento de políticas públicas direcionadas aos povos tradicionais indígenas que compõem a população brasileira. Entre essas políticas públicas estão aquelas voltadas para a educação, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), que é o documento norteador da educação escolar indígena no Brasil

Esse referencial estabelece diretrizes para um ensino diferenciado, capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural desses povos, com o objetivo de preservação da realidade das comunidades, contribuindo para uma educação pautada na relevância dos saberes empíricos, na ampliação dos conhecimentos e na atuação no processo de ensino e aprendizagem.



Em sendo um documento que norteia o ensino, o RCNEI tem sua base na concepção de currículo que, segundo Arroyo (2013, p. 13), constitui-se como um território no qual tensões se particularizam e radicalizam, pois ele representa o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é “mais cerceado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Nesse sentido, torna-se pertinente uma reflexão sobre a realidade educacional indígena, norteada pela concepção de currículo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento educação que atenda às necessidades desses povos e que se pautem no respeito a suas culturas e suas crenças.

Partindo desses pressupostos, as análises e discussões apresentadas neste artigo visam a refletir sobre as relações estabelecidas entre o currículo, representado pelo PPP e o Plano de Ensino de Ciências (PEC) de uma escola indígena, com o RCNEI. A abordagem desta pesquisa configurou-se como qualitativa, valendo-se da análise documental.

Após as análises, constatamos que o PPP da escola evidencia concepções de um ideário de uma escola diferenciada, pautada no respeito às diversidades étnicas, apesar de não articular uma proposta de ações políticas e pedagógicas para a efetivação dessa escola. Entretanto, no PEC evidenciam-se diretrizes para uma prática pedagógica em consonância com o respeito às especificidades e diversidades étnicas preconizados pelo RCNEI. Tanto no PPP da escola quanto no PEC não foram evidenciadas referências ao RCNEI.

METODOLOGIA

O presente estudo ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Chizzotti (1998, p. 80), visa buscar os significados “das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Nesse sentido, Flick (2009) afirma que pesquisas qualitativas têm o propósito de abordar os sentidos mais amplos dos fenômenos que ocorrem nas mais diversas esferas sociais e para isso, como afirma Chizzotti (1998, p.85), são utilizadas técnicas e métodos diversificados que “coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes”.

De acordo com Flick (2009) alguns aspectos são inerentes à pesquisa qualitativa, destacando-se: análise de experiências de grupos ou indivíduos as quais estão relacionadas a histórias, a práticas cotidianas ou experiências profissionais e investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Para atender ao objetivo desta pesquisa, constituem objeto deste estudo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola indígena, bem como os Planos de Ensino do



componente curricular Ciências (PEC), a partir da seguinte questão norteadora: que relações se estabelecem entre a proposta curricular da escola e as diretrizes estabelecidas no RCNEI?

O fato de analisarmos documentos oficiais caracteriza esta pesquisa como documental, a qual

permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA et al, 2009, p. 4557).

O interesse em analisar o PPP e o PEC de uma escola indígena com vistas a identificar a relação existente entre a proposta pedagógica da escola e o atendimento às demandas do RCNEI deve-se ao fato de, conforme Stella e Tavares (2012), O PPP “ter o firme propósito de promover o diálogo entre as várias instâncias de produção de conhecimento permitindo a construção de sentidos advindos do confronto de valores e preservando as identidades locais com a construção de alteridades” (p. 962).

A Escola, de onde foi retirado o PPP e o PEC está situada na Aldeia Tingui-Botó, no povoado Olho D’água do Meio, no município de Feira Grande-AL. Foi fundada em 1989 e pertence à Rede Estadual de Ensino, sob a jurisdição da 5º Gere (Gerência de Ensino). Atualmente, atende trinta e um alunos, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente³ é constituído por duas professoras licenciadas em Pedagogia e um professor licenciado em Biologia que exercem suas atividades em turmas multisseriadas, ou seja, turmas que agregam estudantes de séries diferentes.

No turno matutino funcionam duas salas, uma dividida entre alunos da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, e outra por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. No período da tarde funciona mais uma turma com alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Currículo, Educação Indígena e Ensino de Ciências

Pensar a educação escolar ofertada à população indígena requer a compreensão dos avanços e conquistas alcançados por esses povos a partir da implementação dos marcos legais que normatizam e asseguram a especificidade da educação escolar indígena, a exemplo do RCNEI, que objetiva “[...] contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p.11).

³ O corpo docente é constituído de professoras e professor indígenas.



A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394/96 garantem aos povos indígenas o direito à implementação de formas específicas de organização escolar. Somando-se a esses marcos legais, tem-se o RCNEI, que estabelece diretrizes que reconhecem processos próprios de aprendizagem para a comunidade indígena, pois sua construção “[...] primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p. 4).

É importante salientar o papel formativo e não normativo do RCNEI, visto que esse documento pretende “[...] servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998, p. 13). Por essa razão, esse documento deve ser considerado como norteador do currículo de escolas indígenas.

A educação escolar indígena pressupõe o reconhecimento de que todo conhecimento é uma produção social (ARROYO, 2013), o que implica refletir sobre a produção de conhecimento que expressa a realidade de cada comunidade, visto que cada povo tem sua experiência histórica, suas próprias crenças e tradições que o diferencia dos outros e isso os tornam únicos, mesmo percebendo-se integrante das coletividades indígenas (BRASIL, 1998). Nesse sentido, constituem-se sujeitos de ação

ativos, não passivos na produção de suas existências, inseridos em famílias, comunidades que sobrevivem porque agem, inventam, intervêm para mudar as condições do sobreviver, carregam uma cultura ativa, quebram a visão passiva que paira sobre eles (ARROYO, 2013, p. 257).

Isso porque os povos indígenas do Brasil compõem universos culturais próprios e suas variedades e originalidades constituem patrimônio importante para toda a humanidade. (BRASIL, 1998). Em decorrência disso, a educação escolar indígena deve ser concebida como uma das maiores ferramentas para o fortalecimento do processo de afirmação de seus povos. Essa demanda deve ser atendida pela escola, de forma autônoma, a partir da construção do currículo, entendido como “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2017, p.26).

Segundo Moreira e Candau (2003, p. 161), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. No entanto, a nova configuração da escola em um



mundo globalizado como o nosso torna necessária sua compreensão como espaço de convergência e convivência de diversidades socioculturais, visto que todo sujeito se constitui um ser social e cultural por excelência. Nesse sentido, faz-se necessário pensar a escola não mais como espaço homogeneizador, mas de convergências socioculturais que provocam tensões e disputas por reconhecimento e legitimação de seus saberes, sobretudo se ela atende a grupos minoritários, como os indígenas.

Por conseguinte, a educação escolar indígena, tão sonhada e reivindicada pelos povos indígenas, demanda respeito e protagonismo dos povos tradicionais no tocante às manifestações culturais que se constituem nas relações que se estabelecem na comunidade.

A cultura, de acordo com Pinho *et al* (2014), é um conjunto de saberes e práticas, que surgem com o decorrer do tempo através de experiências vivenciadas de forma coletiva. Interferem nessa construção a moradia, alimentação, o processo de comunicação, vestimentas etc. Por conseguinte, esses saberes e práticas são ensinados e passados de geração a geração através do processo educacional. Por isso, pensar a educação escolar indígena requer um exercício permanente de (re)conhecimento e valorização da história, legado e cotidiano desses povos.

Segundo Mizetti *et al* (2017), torna-se difícil a contextualização dos saberes, em detrimento da experiência indígena e o que é posto pela escola contemporânea, principalmente os conteúdos relacionados às ciências. Nessa perspectiva, promover o ensino e aprendizagem da cultura indígena nas aulas de Ciências, numa perspectiva contextualizada e reflexiva proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa que pode garantir sua própria existência, fortalecendo e reafirmando a sua cultura, sua tradição e suas identidades.

Faz-se necessário, portanto, que o ensino dos conhecimentos de ciências tenha origem nas observações do cotidiano dos alunos, visto que, diariamente, nas aldeias, os indígenas observam diversos fenômenos, como, o nascer e o pôr do sol, os vários ruídos, a força do vento, o aquecimento gradativo do dia ou o seu esfriamento em épocas diferentes, o movimento e costumes dos animais e até mesmo das pessoas que ali moram, o acender do fogo, as chamas, os materiais utilizados como combustão ou combustível para que o fogo acenda, o aparecimento do arco-íris após um temporal, os trovões e relâmpagos, a vaporização da água no chão e tantos outros fenômenos ou acontecimentos. (RCNEI 1998).

Ainda de acordo com o RCNEI (1998), o ensino de ciência nas escolas indígenas se justifica pela necessidade que esses povos têm de compreender a lógica, os conceitos dos acontecimentos e principalmente os princípios da ciência ocidental para que tenham



possibilidades e melhores condições de dialogar com a sociedade moderna, que está em seu território enquanto espaço, meio. Nesse sentido, o ensino de ciências nas escolas indígenas se torna necessário e fundamental porque os indígenas devem se apropriar dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais que são importantes para a garantia de sua sobrevivência tanto física quanto cultural.

Dessa forma, faz-se necessário que o ensino de Ciências funcione como processo de afirmação da cultura indígena e acesso e promoção a todo conhecimento pertinente às tecnologias, por meio das quais a ciência é desenvolvida e compreendida. Esses aspectos, portanto devem estar legitimados nos documentos norteadores do currículo, a exemplo do PPP e do Plano de Ensino, os quais analisaremos na seção a seguir.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE MENÇÕES E REFERÊNCIAS

O PPP da escola apresenta, como todos dessa natureza documental, justificativa, objetivos (geral e específicos), marco referencial ou situacional, marco teórico ou conceitual e marco operativo. Compreendemos que todos os elementos que constituem um PPP são fundamentais para embasar o currículo e, por conseguinte, consolidar o ideário de escola que se almeja. No entanto, nesta análise, voltamos nosso olhar para os objetivos (geral e específicos) e para o marco operativo, visto que eles estão intrinsecamente relacionados, ou seja, o marco operativo corresponde às atividades assumidas pela escola com a intenção de atingir os objetivos definidos no PPP.

Verificamos que, em sua parte introdutória, o PPP se apresenta embasado em legislações educacionais. Entretanto, causa estranhamento a ausência de menção àquelas que norteiam a construção de um currículo específico para as escolas indígenas, como o RCNEI.

No objetivo geral, aparecem indícios do ideário de um currículo voltado para a educação indígena, conforme verificamos no trecho a seguir:

Formar alunos que reflita dentro da sua realidade escolar indígena, visando o compromisso com a história, a memória e a luta do povo Tingui-Botó, integrando o saber tradicional escolar ao saber cultural indígena, garantindo o significado e o sucesso das atividades pedagógicas da escola, no desenvolvimento do cálculo, da leitura, da escrita, da análise crítica e do fortalecimento dos modos e costumes culturais da comunidade do povo Tingui-Botó (ALAGOAS, 2016, p.5)



Nesse trecho, identificamos a preocupação com uma escola voltada para a cultura do povo indígena, por meio da preservação e fortalecimento dos seus costumes e tradições. Nessa perspectiva, o currículo desejado pela escola representa “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Da mesma forma, nos objetivos específicos encontramos o comprometimento com a construção de um currículo voltado para a educação indígena a partir da proposição de uma escola bilíngue. Assim, um dos objetivos específicos presentes no PPP é o de “fortalecer a língua materna indígena, expressando a importância da mesma para as gerações futuras” (ALAGOAS, 2016, p. 6).⁴

Conforme observamos nesses excertos do PPP, apesar dos indícios de atendimento às diretrizes voltadas para a educação indígena, não verificamos referência a dispositivos legais que norteiem a construção de um currículo que contemple a questão indígena.

Compreendemos que a ausência de menção a mecanismos legais que subsidiam a construção de um currículo que contemple uma escola diferenciada, pautada no respeito às diversidades étnicas, configura-se como um fator que enfraquece as políticas públicas voltadas para a causa indígena. Isso porque o currículo, indo além de conteúdos e componentes curriculares, envolve

questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero [...] (HORNBERG e SILVA, 2007, p.1).

Ao analisarmos o marco operativo, os quais devem fundamentar as ações para a consecução dos objetivos, também não verificamos menção, ao menos tangencial, ao contexto histórico e social no qual a escola está inserida; a questão indígena, contemplada nos objetivos do PPP foi negligenciada pelo marco operativo, conforme verificamos no trecho do PPP abaixo:

O currículo tem como objetivo proporcionar ao aluno o domínio da leitura, escrita e cálculo, a compreensão do ambiente natural, social, política e ético. O ensino fundamental tem ainda como objetivo proporcionar ao aluno adquirir conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores que ajudam no fortalecimento da família e desperte seus sentimentos de solidariedade e

⁴ A comunidade indígena que a escola atende preserva a língua Dzubukuá, do tronco Macro-jê que é praticada no ritual secreto do Ouricuri.



tolerância, viabilizando o desenvolvimento integral dos alunos, formando-os para o exercício pleno da cidadania (ALAGOAS, 2016, p. 23).

Como o marco operativo consiste na proposição de atividades cuja finalidade é atingir o ideal de escola proposto nos objetivos e, por ser uma escola indígena, a não contemplação de aspectos inerentes a uma modalidade de ensino reflete a negação de uma escola diferenciada para essa comunidade específica.

A materialização do currículo, a partir do que é proposto no PPP, ocorre nos planos de ensino. Nesse sentido, analisamos o PEC de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, executado no ano de 2019.

O plano de ensino analisado contempla os elementos constitutivos basilares desse tipo de documento: os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação. Centramo-nos no objetivo, que é, fim da proposta da unidade analisada: “compreender a importância das plantas medicinais para a comunidade”. O objetivo apresentado no plano relaciona-se a aspectos culturais da comunidade onde a escola está inserida, o que está em consonância com o respeito às especificidades e diversidades étnicas preconizados pelo RCNEI para o componente curricular de Ciências, conforme o texto a seguir:

[...] pode-se trazer para a sala de aula elementos da natureza que sejam usados no tratamento de doenças ou como fonte de alimentação e de produção artesanal, tais como folhas, raízes, flores, sementes, caules, que servem para obter melhores condições de vida e de saúde. É importante refletir também sobre a produção de conhecimentos relacionados à sua medicina, hoje tão valorizada por algumas sociedades não-indígenas (BRASIL, 1998, p. 98).

Ao analisarmos a perspectiva metodológica do PEC, identificamos que ela privilegia o contato *in loco* com a cultura e a natureza. Tal perspectiva está de acordo com o RCNEI quando no documento expressa-se que a relação entre o saber escolar e a vida da comunidade, exige que “o espaço físico da escola indígena compreenda outros locais de socialização e construção curricular: a vida social, com seus eventos cotidianos e extraordinários, passa a ser um importante fator de influência na seleção do currículo escolar. (BRASIL, 1998, p. 63).

A análise do PPP e do PEC, a partir dos dispositivos legais que estabelecem diretrizes para a educação escolar indígena, indica uma dissonância entre a elaboração do PPP e a do PEC. O PPP faz menção a uma escola diferenciada e que atenda a diversidade étnica, mas não referencia os mecanismos legais, bem como, não articula ações para sua efetivação em seu marco operativo. Em contrapartida, o PEC contempla ações políticas e pedagógicas voltadas para a educação escolar indígena, conforme o RCNEI.



Dessa forma, consideramos que o apagamento das legislações que norteiam a educação escolar indígena enfraquece a efetivação de políticas públicas para a construção de uma escola diferenciada cujo currículo deva respeitar a cultura e a tradição dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a população indígena ter conquistado avanços significativos no tocante à autonomia de pensar e implementar a educação escolar indígena, por meio de diversos mecanismos legais que reconhecem a necessidade de uma educação diferenciada para esses povos, na prática, ainda existem contradições que constituem desafios para a sua efetivação.

O propósito deste artigo, ao analisar o PPP e o PEC de uma escola indígena, foi refletir sobre as relações estabelecidas entre esses documentos e o RCNEI. Na análise efetuada, identificamos o apagamento de referências ao RCNEI no PPP da escola e, ao mesmo tempo, indícios de diretrizes desse documento no plano de Ensino do componente curricular de Ciências. A dissonância entre as diretrizes que norteiam a educação escolar indígena em documentos que orientam e organizar as ações da instituição escolar pode acarretar na desvalorização das políticas públicas que norteiam a construção de uma escola diferenciada, cujo currículo deve respeitar a diversidade étnica dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Indígena Tingui-Botó**. Feira Grande, 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 de fev. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, acesso em 03 de fev. 2019.



BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de fev. 2019.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

HORNBURG, N.; SILVA, R. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

MIZETTI, M. C. F.; TEIXEIRA, M. R. F.; CARDOSO, I. R. **Escolas indígenas: desafios à introdução do ensino de ciências no ensino fundamental**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1225-1.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

_____. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2019.

PINHO, R. SILVA, et al. **cultura indígena na sala de aula**: uma experiência de currículo integrado. COEB: 2014 Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_9.54.04.2a2666a65eeb9b4d769e1c0df77c4cac.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2019.

SILVA et al. **Pesquisa documental**: Alternativa investigativa na formação docente. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf Acesso em: 03 de fev. 2019.