



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

TATIANE ROSENO ALVES

**A ETNOARQUITETURA ESCOLAR INDÍGENA COMO REAFIRMAÇÃO
CURRICULAR DE SUAS IDENTIDADES ÉTNICAS**

AREIA

2022

TATIANE ROSENO ALVES

**A ETNOARQUITETURA ESCOLAR INDÍGENA COMO REAFIRMAÇÃO
CURRICULAR DE SUAS IDENTIDADES ÉTNICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof^a Dr. Ângela Cristina Alves Albino.

AREIA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474e Alves, Tatiane Roseno.

A etnoarquitetura escolar indígena como reafirmação curricular de suas identidades étnicas / Tatiane Roseno Alves. - Areia:s.n, 2022.
89 f. : il.

Orientação: Ângela Cristina Alves Albino.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA-Areia.

1. Ciências Biológicas. 2. Educação. 3. Etnoarquitetura. 4. Indígena. 5. Identidade. I. Albino, Ângela Cristina Alves. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573(02)

TATIANE ROSENO ALVES

**A ETNOARQUITETURA ESCOLAR INDÍGENA COMO REAFIRMAÇÃO
CURRICULAR DE SUAS IDENTIDADES ÉTNICAS**

Trabalho de Conclusão de apresentado a Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciência Biológicas.

Aprovado em: 15/12/2022.

BANCA EXAMINADORA



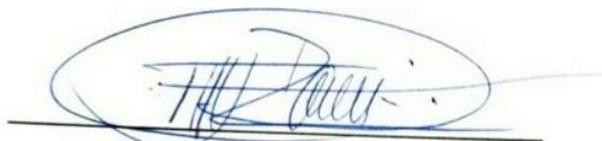
Prof. Dr. Ângela Cristina Alves Albino.
(Orientador)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. José Luiz Ferreira.

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dr. Wilson José Felix Xavier.

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A minha mãe, e irmã, pela dedicação, companheirismo
e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Se hoje estou realizando os meus agradecimentos é porque estou realizando um sonho por isso, agradeço em primeiro lugar a DEUS, que me proporcionou a oportunidade de chegar até aqui, e a Ele dou graças todos os dias. A minha mãe Edjane Maria Roseno Alves e Irmã Bruna Roseno Alves por sempre me incentivar e apoiaram na caminhada do saber.

E em especial a minha avó Odacy de Oliveira Lima que não está entre nós, mas estar no coração e na memória, se hoje tenho a oportunidade de realizar esse sonho agradeço a senhora pela criação, dedicação e seu esforços de tornar esse momento possível, lembro que face inicial da minha formação escolar, mesmo não alfabetizada tirava seu tempo para me ensinar.

Ao meu namorado Edvandio Fideles, pela compreensão, ajuda e incentivo que com certeza não foram poucos e em todo o momento me apoiou sempre confiando em mim, quando eu mesma não acreditava.

Ao meu amigo Ewerton Barbosa que sempre esteve presente na minha vida, sei que você deseja o melhor para mim, assim, como eu desejo para você, obrigada por todos os incentivos e “puxões” de orelhas quando possível (risos).

A minha amiga Maria Júlia, pessoa incrível de coração imenso, que morávamos na mesma cidade, porém, não nos conhecia, e com o curso passei a conhecer e com certeza será da Biologia para vida. Sempre esteve comigo desde o início do curso, companheira fiel de graduação de momentos bons e ruins, disposta a me ajudar em todos os percursos existente.

Agradeço à minha orientadora Ângela Albino pelo orientações, dicas, incentivos e ensinamento, mesmo eu não confiando em mim, a professora sempre acreditava. como Freire nos diz “o educador se eterniza em cada ser que educa”, então essas palavras dizem tudo, só tenho que agradecer pelos compartilhamentos durante a minha graduação. E também aos meus professores que passaram pela minha graduação e que contribuíram para minha formação docente. Agradeço também, à banca examinadora que se dispôs à colaborar com este trabalho.

Gostaria de agradecer aos meus amigos de turma que foram poucos, mas o suficiente para deixar marcas Julia Melo, Diego Miranda, Jailma Thomaz, Myllena Camila, Marcus Aurélio e os demais que de maneira direta e indireta tive a oportunidade de conhecer Luana Dias, Diana, Adaelma, Rogério, Muriel, Jeffersson e entre outros.

Agradeço a Universidade Federal da Paraíba pelo acolhimento dado a todos esses anos de graduação. Como também, a todos(as) os(as) professores(as), técnicos(as) e auxiliares. E obrigada as escolas visitadas na Baía da Traição – PB pela recepção, colaboração e atenção na realização da minha pesquisa. E outros moradores da comunidade por ajudar nos trajetos desenvolvidos em distintas aldeias como Ielica, Antonio Pedro, Maria de Fatima, sem vocês nada seria possível.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p.79).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aborda a educação escolar indígena como forma de conhecer e valorizar na pluralidade a cultura brasileira, sobretudo ao evidenciar os aspectos arquitetônicos e étnicos na composição da escola de educação básica. Acredita-se na importância de da cultura no movimento de incorporação identitária ao espaço escolar e ao seu currículo. Pesquisas sobre a etnoarquitetura escolar indígena como reafirmação de sua identidade étnica, trazem contribuições para a formação docente, visto que o ambiente escolar é um espaço heterogêneo e para educação escolar indígena. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral: analisar os aspectos etnoarquitetônicos das escolas indígenas na comunidade da Baía da Traição- Pb. Atendendo como objetivos específicos: a) buscar marcas históricas, identitárias e culturais na estrutura arquitetônica escolar. b) registrar através de fotografias e observação, perspectivas de fortalecimento cultural, por meio de símbolos e significados que fortaleçam a identidade cultural. c) evidenciar a presença e/ou ausência de marcas identitárias culturais na estrutura escolar. No que se refere aos procedimentos da pesquisa, classifica-se como pesquisa documental e de campo. A pesquisa foi realizada em escolas de reserva indígena da comunidade de Baía da Traição- PB. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados tiveram como base: na Constituição Federal de 1988, e o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB n. 7352/2010, de 14 de dezembro de 2010, bem como as observações e registros fotográficos. Os resultados mostraram que, os espaços físicos educam e trazem respeito as tradições dos povos originários. Empreender esforços, sobretudo, quando ainda precisamos afirmar que eles têm o direito à terra e uma educação culturalmente referenciada. Importante destacar a valorização dos aspectos históricos, culturais e um currículo que respeite a identidade dos nativos no pertencimento a sua etnia. Percebeu-se que, os modos arquitetônicos de desenhar a escola básica, pode contribuir para a valorização do conhecimento cultural e preservação das identidades de um povo.

Palavras-Chave: educação; etnoarquitetura; currículo; identidade; cultura.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) addresses indigenous school education as a way of knowing and valuing the plurality of Brazilian culture, especially by highlighting the architectural and ethnic aspects in the composition of the basic education school. We believe in the importance of culture in the process of incorporating identity into the school space and its curriculum. Research on indigenous school ethno-architecture as a reaffirmation of their ethnic identity, bring contributions to teacher training, since the school environment is a heterogeneous space and for indigenous school education. In view of this, the present work has the general objective: to analyze the ethnoarchitectural aspects of indigenous schools in the community of Baía da Traição - Pb. Given the following specific objectives: a) to seek historical, identity and cultural marks in the school's architectural structure. b) record, through photographs and observations, perspectives of cultural strengthening, through symbols and meanings that strengthen cultural identity. c) evidence the presence and/or absence of cultural identity marks in the school structure. With regard to research procedures, it is classified as documentary and field research. The research was carried out in indigenous reserve schools in the community of Baía da Traição- Pb. The instruments used for data collection were based on: the federal constitution of 1988, and the Opinion CNE/CEB n. 36/2001, of December 4, 2001, of Resolution CNE/CEB n. 1, of April 3, 2002, Law 9.394/1996 and Resolution CNE/CEB n. 7352/2010, of December 14, 2010, as well as observations and photographic records. The results showed that the physical spaces educate and bring respect to the traditions of the original peoples. Making efforts, above all, when we still need to affirm that they have the right to land and a culturally referenced education. It is important to highlight the appreciation of historical and cultural aspects and a curriculum that respects the identity of natives in belonging to their ethnicity. It was noticed that the architectural ways of designing the basic school can contribute to the appreciation of cultural knowledge and preservation of the identities of a people.

Keywords: education; ethnoarchitecture; curriculum identity; culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Populações Indígenas nas cinco Regiões do Brasil.....	25
Figura 2 –	Mapa do Estado da Paraíba.....	26
Figura 3 –	Localização dos Grupos Indígenas na Paraíba Pb.....	26
Figura 4 –	Território Indígena da Baía da Traição Pb.....	28
Figura 5–	Igreja São Miguel Arcanjo	29
Figura 6–	Aumento dos Estudantes da Educação Básica de 2002-2006.....	38
Figura 7–	Mapa da localização da Aldeia São Francisco.....	47
Figura 8–	Característica Física da Aldeia São Francisco.....	48
Figura 9–	Estrutura etnoarquitetônica externa da escola Pedro Poti.....	49
Figura 10–	Estrutura etnoarquitetônica interna da escola Pedro Poti	50
Figura 11 –	Localização da Aldeia Forte Baía da Traição.....	53
Figura 12–	Marcas Identitárias presente na Aldeia Forte.....	54
Figura 13–	Estrutura externa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Antônio Estigarribia	56
Figura 14 –	56
Figura 15–	Pinturas Étnicas Como Marcas Identitárias.....	56
Figura 16–	Marcas Histórica Presente nas Salas de Aula.....	61
Figura 17–	Estrutura Física Externa da Escola Técnica Integral Matias Freire.....	63
	Estrutura Física Interna da Escola Técnica Integral Matias Freire.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados demográficos da população indígena	25
Tabela 2	Nomes das aldeias.....	28
Tabela 3	Relações das unidades municipais e estaduais de ensino localizada na comunidade de Baia da Traição.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/PB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CNE	O Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAEP	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba
LDB	Leis e Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
PNE	Plano Decenal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SNEE	Simpósio Nordestino de Etnobiologia e Etnoecologia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O percurso da pesquisa	13
1.PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	17
1.2 Educação Indígena e colonização.....	17
1.3 Educação e currículo indígena - Aspectos Legais.....	20
1.4 Indígena brasileiros: Cultura, Tribos, Povos e História.....	24
1.5 Trajetória Dos Povos Indígenas na Paraíba.....	26
2.CURRÍCULO MULTIRREFERENCIADO E OS ASPECTOS ARQUITETÔNICOS.....	30
2.1 Currículo, conhecimento e cultura.....	30
2.2 Aspectos arquitetônicos e multirreferencialidade curricular.....	35
2.3 Escolas indígenas na comunidade da Baía da Traição.....	41
3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
3.1.1 Imagens e aspectos arquitetônicos, curriculares e culturais.....	46
3.2 Desenhos arquitetônicos escolar da comunidade da Baía da Traição.....	47
3.3 Objetos, identidade, marcas	53
3.4 Modos arquitetônicos de desenhar e valorizar conhecimento e cultura no currículo	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXO A.....	74
ANEXO C.....	75
ANEXO D.....	76
ANEXO E.....	77

INTRODUÇÃO

O percurso da pesquisa

A escola é uma instituição educacional, mas também cultural, porque nesses ambientes encontram diversos grupos sociais, no entanto, em toda minha formação escolar, não me recordo que as instituições escolares que estudei abordavam a pluralidade cultural do Brasil, visto que, o país é multiétnico, constituído por uma extensão de povos e culturas diferentes. E essas fusões de culturais resulta em uma enorme diversidade cultural, temas de suma importância para que os alunos possam assim, promover o sentimento de valorização cultural, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas existente no país.

Sendo assim,¹o primeiro contato sobre o tema em pesquisa, não nasceu através do contato escolar, mas sim, através do contato informal, proporcionando curiosidade, e admiração a partir, de viagem desde a infância em terras indígenas da Baía da Traição-Pb. Anos passaram fiz a seleção com intuito de entrar na Universidade na área da Educação tema que também me desperta interesse. Naquele momento queria um curso na mesma cidade que resido, pois, seria difícil deslocamento para outra cidade, decidi então cursar licenciatura em Ciências Biológicas, no início do curso, confesso que me senti perdida e confusa, mas continuei com disciplinas que me identificavam e outras não, lembro que no segundo período cursei como componente curricular denominado metodologia científica e pesquisa aplicada, nesse momento do curso desenvolvemos projetos individuais com temas de nossa escolha e o meu foi Índio e o Meio Ambiente: Cumplicidade e Respeito dos Indígenas pela Natureza, ali seria então o meu segundo contato em estudar a cultura indígenas agora na formação acadêmica, ao corrigir o professor em umas das suas anotações e correções escreveu “daria um ótimo TCC”. Essa frase lembro até hoje, e despertou ainda, mas o interesse de ser tema do meu futuro trabalho de conclusão de curso. Assim foi algumas das minhas considerações até chegar ao quinto período.

A partir desse momento iniciou-se as cadeiras específicas de licenciatura, foi então que começou a fazer sentido, as primeiras disciplinas de educação. Quando estava cursando a disciplina de didática, a turma recebeu o convite para participar do X Simpósio Nordestino de

¹ Durante a introdução, optei em alguns momentos pela narrativa na primeira pessoa do singular. Esta escolha se deu uma vez que durante escrita conto e reconstruo um pouco de minha experiência particular, no que diz respeito a formação, caminhos e escolhas enquanto pesquisadora que me levaram a este tema.

Etnobiologia e Etnoecologia (SNEE) na UFPB campus I em João pessoa – PB no ano de 2019, durante o evento despertou a minha curiosidade como pesquisadora e graduanda do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, acerca da Etnobiologia, a finalidade do X SNEE era de “é criar oportunidades para o debate, troca de experiências e a articulação entre os conhecimentos das populações locais e povos indígenas e os conhecimentos produzidos em instituições formais de ensino e pesquisa”, assim a Etnobiologia é a área da biologia que através das percepções dos grupos sociais e étnicos e do conhecimento adquirido através de experiências de vida e de heranças culturais, transforma essas informações em informações científicas. Essa área da biologia me proporcionou um interesse por fazer ligação das culturas com o meio ambiente.

Entretanto no final do ano de 2019, o cenário atual mudou, e fez com que mudássemos as nossas vidas, com o surgimento do novo agente do coronavírus, que surgiu na China, mas atingiu todo o cenário mundial, com a disseminação desse vírus fomos obrigados a adquirir o distanciamento social, devido as altas taxas de transmissibilidade. Assim, esse distanciamento durou mais de 2 anos. Nesse momento foi preciso fazer escolhas rever temas como o meu interesse era a percepção de pessoais seria impossível ter acesso a grupos tradicionais nesse momento.

Pensando em algo que não “fugisse” da cultura indígena e a educação, áreas que me identifiquei nasce o tema: A Etnoarquitetura Escolar Indígenas como Reafirmação de suas Identidades Étnicas, uma vez, o cenário educacional brasileiro vem reconfigurando, com históricos lutas mobilização e conquistas na educação voltada aos nativos. Esse reconhecimento partiu do direito previsto na Constituição Federal brasileira promulgada em 1988, obtendo assim, a garantia do direito à diferença, a concretização de uma educação diferenciada, a valorização de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, suas práticas socioculturais.

Desde então, sucedera-se outras leis, com isso o trabalho de conclusão de curso busca compreender, a partir, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, e a lei 10.488 do Plano Estadual da Educação (PEE), da Paraíba, que sugere que as escolas indígenas busquem uma identidade própria e que proporcione aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas a reafirmação de suas identidades étnicas, sendo assim, a questão da etnoarquitetura escolar também é prevista como marcas identitárias. Os povos da pesquisa lócus, são comunidades indígenas de Baía da Traição, nativos tem uma cultura própria e diferenciada, mas fica a problemática será que os seus saberes estão configurados na estrutura

das escolas como marcas históricas e identitárias? E se as escolas trazem o currículo respeitando os saberes dos educandos?

A etnoarquitetura que se compõem pelos conjuntos das construções de convívio cotidiano, estabelecidas como representações materiais, simbólicas e identitárias, por isso, grandeza desse tema, o presente trabalho tem como objetivos geral: analisar os aspectos etnoarquitetônicos das escolas indígenas na comunidade da Baía da traição- Pb, dentro desse objetivo mais amplo, o trabalho teve como objetivos específicos: Buscar marcas históricas, identitárias e culturais na estrutura arquitetônica escolar. Registrar através de fotografias e observações se a escola é um instrumento de fortalecimento cultural, sendo importante expressar símbolos e significados que fortaleçam a identidade cultural. Evidenciar a presença e/ou ausência de marcas identitárias culturais na estrutura escolar. Para assim, entender que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001, p. 96-97).

Na tentativa de construir essas discussões, em torno da referida temática o presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo entenderemos o pressuposto da educação indígena, ao ser abordado os aspectos históricos da educação indígena no Brasil e na Paraíba, também as primeiras formas de educação primitiva, a maneira que a escola entrou na comunidade indígena, bem como o tipo de educação imposta nesse período, e os aspectos Legais que garantem o reconhecimento do índio como pilares da formação da sociedade brasileira.

No segundo capítulo buscamos olhar currículo multirreferenciado e os aspectos arquitetônicos, nessa sessão foi fomentado a relação entre currículo, conhecimento e cultura e a sua importância na construção da identidade, para assim, entender que atualidade requer culturas que se misturem que reflitam mutuamente, e que o currículo, conhecimento e cultura habitam e se modificam no mesmo espaço, também conhecemos as escolas que estão inseridas no local da pesquisa e entendemos o quanto a arquitetura escolar com seus aspectos arquitetônico influência e está no cotidiano social desde que colocamos os pés no chão da escola.

No terceiro capítulo trazemos os aspectos metodológicos com as caracterizações da pesquisa. Além disso, discutimos os resultados obtidos por meio das análises de 03 escolas inserida em áreas indígenas. E por fim as considerações finais.

O trabalho de conclusão de curso com a referida temática torna-se importante para que a sociedade possa conhecer e valorizar a pluralidade a cultura brasileira, visto que, muitos não enxergam a riqueza e a potência que há, povos indígenas, e trazer a importância de que os estudantes tenham seus saberes valorizados, e que a sua cultura que os conservam fora do espaço escolar seja acolhida, respeitada e incorporada ao currículo. As vivências na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram o desenvolvimento do aluno. A escola é reflexo das pessoas que a constituem, e a cultura predominante da região. Não cabe, assim, falar da experiência extraescolar e da experiência escolar como adverso na formação do aluno. O currículo, cultura e o conhecimento são ferramentas indispensáveis para o bom desempenho escolar. Sendo assim, a universidade tem um papel fundamental de levar o educando ao conhecimento das principais manifestações culturais existentes em seu meio, relacionando-se de forma respeitosa.

CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45).

1.1 Educação Indígena e colonização

A educação é fator essencial a humanidade, sendo uma das principais características da vida em sociedade, pois, faz parte da vida de cada ser humano. Libâneo (1994, p.16-17) explica que “a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade.” Ao nascer, cada indivíduo é inserido em um grupo social, na qual a cultura orientará os rumos que a educação deste grupo deverá seguir.

Para Osinski (2002, p.7) “É o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal e informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação.” Read (2001, p.9), também informa que a “educação propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence.” Conseqüentemente, entende-se que a educação humana segue uma evolução histórica, é transmitida de geração a geração e será definida pelo ambiente em que se vive, ou seja, trata-se de uma herança cultural, a exemplo, a educação Indígena.

Historicamente, o dia 22 de abril, de 1500 marcou oficialmente o “descobrimento”² do território brasileiro, ou seja, quando os portugueses adentraram no Brasil, o local já habitava milhares de povos, com conhecimentos, símbolos, línguas, artes, rituais, mitos e costumes (...)

²SOUZA; Wanessa de, **As Grandes Navegações e o Descobrimento do Brasil**; disponível: <https://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegacoesedescobrimetodobrasil.pdf>.

diferentes. Para Freire “o Brasil jamais foi descoberto, ele foi conquistado (...) tinham interesse em dizer que foi descoberto, apesar de ser invadido, de terem conquistado as terras”³.

Nesse período que o Brasil foi invadido, o campo educacional estava presente entre os povos originários que viviam no Brasil, cada grupo étnico com seu mecanismo próprio e independente de transmitir os seus conhecimentos, passado através de prática, observação e oralmente, (...), aprendido através de histórias e rituais e vivências(...). “Sem precisar passar por sala de aula e por um professor para educar seus membros” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p.238).

Saviani (2010, p. 36 -37) faz menção sobre a educação primitiva ao citar, que era através da transmissão dos saberes próprios do local, e originava de forma direta no seu dia a dia, e os conhecimentos e experiências dos membros mais velhos das tribos era de suma importância. Saviani (2010, p 36) também aborda, que os indígenas habitavam em comunas e a sua educação não era dividida por classes, todos tinham acesso à educação, mas distribuição do que se aprendiam era de acordo com o gênero. SÁNCHEZ (2016, p. 48) explica essa divisão do sexo ao dizer, “A menina acompanhava a mãe nas tarefas próprias à mulher e os meninos acompanhavam o homem nas tarefas próprias aos homens”.

Essa era a educação primitiva antes da chegada e ocupação dos europeus e os primeiros jesuítas no século XVI, composto por missionários da companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, essa educação informal mudou, e surgem as primeiras experiências de escolarização brasileira, com a fundação da primeira escola básica do Brasil, em Salvador. FREIRE (1980) Menciona “O Pátio dos colégios foi assim um ponto de encontro das duas culturas”. Menardi (2010, p.159) também relata:

Os índios eram recebidos, recolhidos e instruídos para serem catequizados nessas casas, local também destinado a abrigar os padres aqui na colônia, bem como os órfãos vindos de Portugal e os da terra, a fim de lhes dar assistência e formação religiosa.

No entanto, a tentativa de escolarização advinda da chegada dos colonizadores não foi levada em conta que os moradores que aqui habitavam, eram os Índios, ao seu jeito, e sua forma de educar. Desse modo “A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam” (Kaingang apud Freire, 2004, p. 28).

³ Neves, Josélia Gomes. "Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena." *Comunicação & Educação* 26.2 (2021): 121-133.

Nessa perspectiva, Medeiros (2020, p.2) destaca, que nessa época a educação jesuíta ignorava todos os conhecimentos oriundos dos povos originários, pois, a sua educação retratava-se pela transmissão de informação caracterizadas como “verdades absolutas e inquestionáveis que se configurava em uma ação de aniquilamento dos saberes e valores dos donos da terra, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdicação e submissão”.

A escola funcionava conforme o plano de estudos de Manuel de Nóbrega,⁴ que consistia nos ensinamentos dos estudos elementares com a aprendizagem que passava pela doutrina cristã, e depois eram encaminhadas as escolas de ler e escrever, e também podiam ter acesso ao canto orfeônico e a música instrumental e depois recebiam a formação profissional e agrícola e aprendiam a língua latina.

A educação jesuíta era focada na catequese. O plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172) afirma sobre educação indígena:

“No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformem em algo diferente do que eram.” (BRASIL 2001, p 57).

Os Nativos foram obrigados a assimilar o que não fazia parte de sua cultura, acarretando aculturação,⁵ ou seja, tirando o seu direito de viver a sua cultura e a sua identidade própria, com uma educação voltada segundo Macena (2007), “na tríade: intelectualidade, religião e civilidade”. Freire menciona que:

No momento em que a escola foi fundada em áreas indígena, as línguas, as tradições, os saberes e a arte desses povos foram discriminados e excluído do ambiente escolar. A escola passou a fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. (FREIRE 2004, p.23).

Alguns historiadores da educação, como Franca (1952) e Paiva (2007) ressaltam, que para os jesuítas a cultura se faz através das letras, desse modo, os povos originários, só poderiam educar seus filhos, a partir, do momento em que eles também fossem instruídos. Então entende-

⁴“Sobre o comando do Pe. Manuel da Nóbrega, os jesuítas rapidamente se alastraram por todo o território colonial zelando pela religiosidade católica no interior das comunidades coloniais portuguesas promovendo a tarefa evangelização dos indígenas”. (CHAMBOULEYRON 1998, p.36)

⁵ “A aculturação é o processo de troca/ e ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si valores, conhecimento, normas, hábitos costumes, símbolos, seus traços culturais. Nesse processo, uma se caracteriza como doadora e outra como receptora, (...) o em contato todas as culturas podem sofrer mudanças.” (ULLMANN, 1991).

se que os europeus acreditavam que os indígenas eram um povo sem cultura, assim, a partir, dos registros escritos, eles deveriam assumir uma identidade diferenciada.

No século XVII, com a chegada do diretório pombalino os jesuítas foram expulsos, e os primitivos passaram a aprender a língua portuguesa, Garcia (2007) explica:

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. (GARCIA, 2007, p.24).

Assim, com a expulsão dos jesuítas e a vinda do diretório pombalino, as mudanças acometidas nesta fase não foram significativas, pois, todas as formas de educação nesse período colonial, aos povos indígenas, acometeram suas etnias, cultura e ensinamentos.

1.2 Educação e currículo indígena - Aspectos Legais

O que acontece é que luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas (...). Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos (FREIRE,1994; p.43).

No capítulo anterior, destacou-se que a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas no período colonial, que tinha como finalidade uma educação focada na catequização, desvalorização, dominação, abdicação e submissão, negando sua identidade diferenciada e impondo-lhes valores alheios.

No entanto anos se passaram e inicia o período da Independência do Brasil em 1822, os projetos iniciais de Constituição do Império propõem a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios. “A Constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência” (SANTOS,1995, p.94).

Os índios foram excluídos como sujeito de direito. Mas o cenário educacional brasileiro vem reconfigurando, com históricos lutas mobilização e conquistas que foram se concretizando na educação voltada aos nativos.

Na década de 1960, foi fundada a *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI), entidade encarregada de tutelar o índio, prestando assistência. Tassinari (2008) comenta, que nesse período, as manifestações indígenas iniciaram em busca de seus direitos a educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que valorizasse as culturas nativas. Foi então que os indígenas conquistaram espaço na elaboração da Constituição Federal brasileira promulgada em 1988:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 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. [...]

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2008, p.137-146).

A Carta Magna com seus artigos citados deixa claro o reconhecimento da diversidade étnica, a garantia do direito à diferença, a concretização de uma educação diferenciada, a valorização de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, suas práticas socioculturais.

Tanto o projeto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* como o projeto de revisão do Estatuto do índio (Lei 6.001/73), ambos atualmente em tramitação no Congresso Nacional, já incorporaram estes preceitos constitucionais. O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução. (Luciano, 2016, p. 154).

Assim, pauta do direito a diferença, reconhecimento da diversidade e educação diferenciada, influenciaram diretamente na formulação do Plano Decenal de Educação (1993-2003), para em seguida fazer-se presente também na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as *Diretrizes e Base da Educação Nacional* (LDB):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

A *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) traz implementação do artigo constitucional, que resultou na primeira mudança curricular oficial referente às questões étnicas no Brasil, que currículos das escolas busquem o reconhecimento do índio e sua identidade própria, e que proporcionando a suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas a reafirmação de suas identidades étnicas.

Assim, por meio da Lei 10.639/2003, foi definido a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro no Ensino Fundamental e Médio nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados no país, especificando que conteúdos referentes a essa temática devem ser ministrados em todo currículo escolar. Em acréscimo a Lei nº 10.639/2003 no ano de 2008, houve uma alteração para a Lei nº 11.645/2008 que retrata reconhecimento social do negro e também indígena. O *Ministério da Educação e Cultura* (MEC) explicita:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004:11-12)

Se torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileira sendo pública ou privada, na educação básica, sendo conquista, pois, abarca reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos.

Na Paraíba o *Conselho Estadual de Educação da Paraíba*, (CEE/PB)⁶ atribuído no artigo 10 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei Estadual n.º. 4.872, de 13 de outubro de 1986, e considerando os termos do Parecer N.º 275/2003, estabelece normas para

⁶ <http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re207-2003-Normativa-Escolas-Indigenas.pdf>.

organização, estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no sistema de ensino da Paraíba. São considerados requisitos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

- I – sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos;
- II – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;
- III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística do povo indígena;
- IV – organização escolar própria, observadas as normas legais. (Paraíba, 2003).

As escolas indígenas, deverão ser específicas e diferenciadas, com as características de cada escola, em cada comunidade, no Brasil há cerca de 200 sociedades indígenas diferentes, falando em torno de 180 línguas e dialetos e habitando centenas de aldeias cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. (Brasil 1994). Sendo fundamental porque vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do indivíduo.

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, também propõe aos indígenas o direito educação diferenciada, com o uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios dos índios. Sendo de suma importância, visto que o *Estatuto Indígena (1973)*, aborda: “O índio é qualquer indivíduo que é oriundo e possui ancestralidade, que se identifica e é reconhecido como membro de um grupo étnico e seus caracteres culturais diferem da sociedade nacional.”

Todos esses direitos legais garantido e conquistado são marcos históricos, Lopes; Carvalho (2010) mencionam que a lei tem como ponto as memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização de suas línguas, crenças, artes e outros conhecimento. Isso faz refleti com LUCIANO (2006) que diz:

Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas a qualidade, a riqueza e a espiritualidade. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. (LUCIANO, 2006, p.38-39)

Essa reflexão tornando-se importante pois segundo Freire (2002): “Ninguém pode estar no

mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. Portanto, os índios são ser sociocultural não neutro e seu reconhecimento enquanto indivíduo de direito favorece a afirmação identitária destes povos.

1.3 Indígena brasileiros: Cultura, Tribos, Povos e História

Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. (LUCIANO,2016,P.31)

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, publicado em 12/11/2013 e atualizado em 18/11/2020, desde 1500, até a década de 1970, a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos, esse desaparecimento passou a ser visto como uma contingência histórica. Na década de 90 a população indígena aumentou 150%, o ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira aumentou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%. (Tabela-1), detalha os dados das últimas décadas, ocorreu mudanças significativa nessa desapareição.

Tabela 01 - Dados demográficos da população indígena

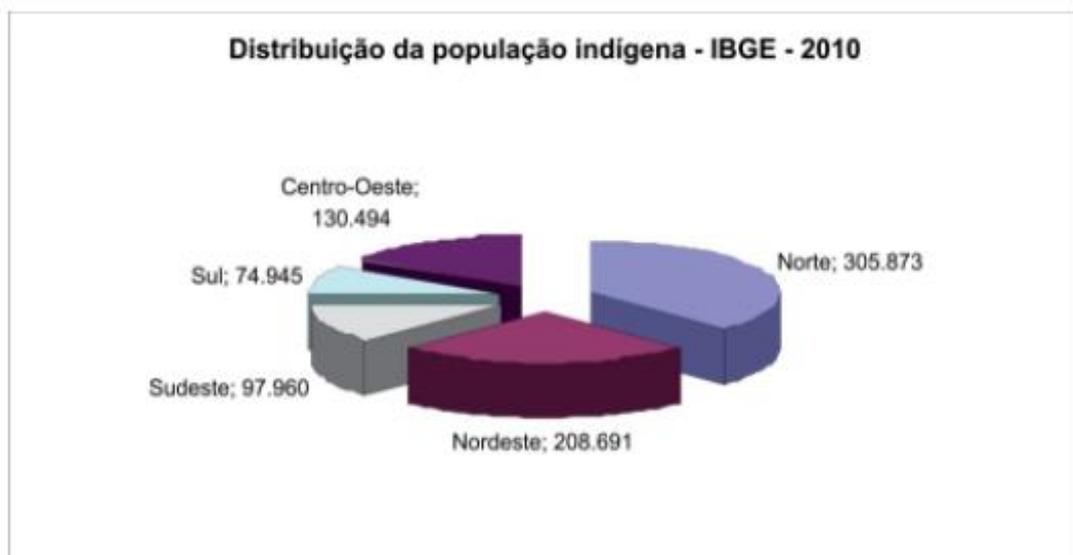
População Indígena no Brasil				
Ano	População/Litoral	População/Interior	Total	% População
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.00	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1823	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19

1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	4000.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0.26

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)

A população indígena no Brasil tem com estimativa 817.962 distribuídos nas cinco regiões brasileira (Figura-1), dos quais 502.783 habitam a zona rural e 315.180 vivem nas zonas urbanas.

Figura-1 População indígena nas cinco regiões do Brasil



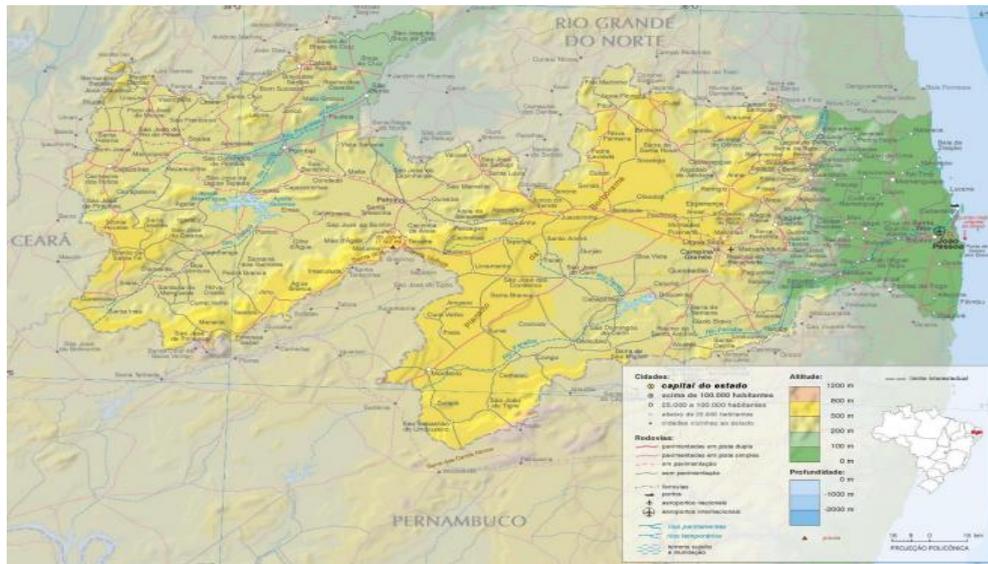
Fonte: Fundação Nacional Indígena (FUNAI)

No gráfico obtendo como ênfase a região Nordeste que abarca cerca de 208.691 índios, abrangendo total de 25,5% da população indígena no Brasil. Na Paraíba - PB, local que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, foi o terceiro estado a ser fundado no Brasil e o último do século XVI, possuindo 223 municípios e uma área de 56.468,435 km², (Figura - 2), local que está presente 19.149 índios autodeclarados e sua maioria são potiguaras remanescentes em 33 aldeias em cidades localizadas em Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto.

1.4 Trajetória Dos Povos Indígenas na Paraíba

No século XVI, quando os colonizadores chegaram no território aonde atualmente localiza a Paraíba, o local já residia grupos indígenas diferentes: os Tupis, que habitavam o litoral, e eram divididos em Potiguaras, ao norte e os Tabajaras, ao sul da Paraíba. E havia também um terceiro grupo, que os Cariri era o grupo dos Tarairiús. (Figura -3).

Figura 2 - Mapa do Estado da Paraíba



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)

Figura-3 Localização dos Grupos Indígena na Paraíba



Fonte: Google imagem

Dentre esses grupos indígenas situado na Paraíba, ressaltos os Potiguaras com sua tradição, características próprias luta e resistência, que quando os colonizadores adentram suas terras reagiram, BARCELLOS (2002, p,1) destaca “[...] o litoral brasileiro foi palco de diversas e sucessivas batalhas travadas pelos brancos com os habitantes que aqui viviam para apropriarem-se de suas terras”.

De acordo com Nascimento e Barcellos (2012), a palavra Potiguaras, tem origem do tupi antigo e em português, significa "povo comedor de camarão". São aqueles que habitam as terras de Akajutibiró palavra de origem do tupi antigo (“caju azedo), segundo Maria das Neves Freire (1985), as traduções destas palavras do grupo linguístico Tupi traduzem ao caju, fruto a que os Potiguaras atribuem grande importância. Akajutibiró nome antes da chegada dos colonizadores, mas tarde recebeu o nome de Baía da Traição, por motivos dos conflitos existentes entre os índios e os invasores. (BARCELLOS, 2012).

A cidade onde atualmente encontra-se o maior número de Potiguaras é a Baía da Traição, município do estado da Paraíba no Brasil, a distância entre a cidade de João Pessoa-PB é de 89,8 km, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2021, sua população era estimada em 9.197 habitantes. Cerca de 90% do município está dentro de reservas indígenas dos Potiguaras.

Esse grupo étnico mantém seus ritos, ou seja, danças, costumes e crenças, produz artesanato, práticas de pesca e coleta de frutos, além da agricultura de subsistência numa região que apresenta ecossistemas costeiros, manguezais, matas, praias e falésias, bancos de corais e recifes de arenitos (CARVALHO, 1994). Como tradições e rituais da etnia Potiguaras, destaca-se o Toré, Segundo Palilot (2005) e Oliveira (199), cada grupo realiza o toré com singularidade, pois, revela traços da etnicidade e aspectos de identidade e das tradições próprias de cada comunidade, conforme características da região e heranças históricas dos ancestrais. Toré torna-se patrimônio cultural, bandeira de luta do movimento de emergência étnica.

Outra marca identitária presente na etnia Potiguaras é a pintura corporal utilizada nos rituais do Toré. Barcellos (2012). Menciona que “O vermelho e o preto são as cores utilizadas pelos Potiguaras. A cor vermelha é extraída do urucum, e a preta do fruto (verde) do jenipapo. Existem diversas maneiras de se preparar tanto a cor vermelha como a preta”

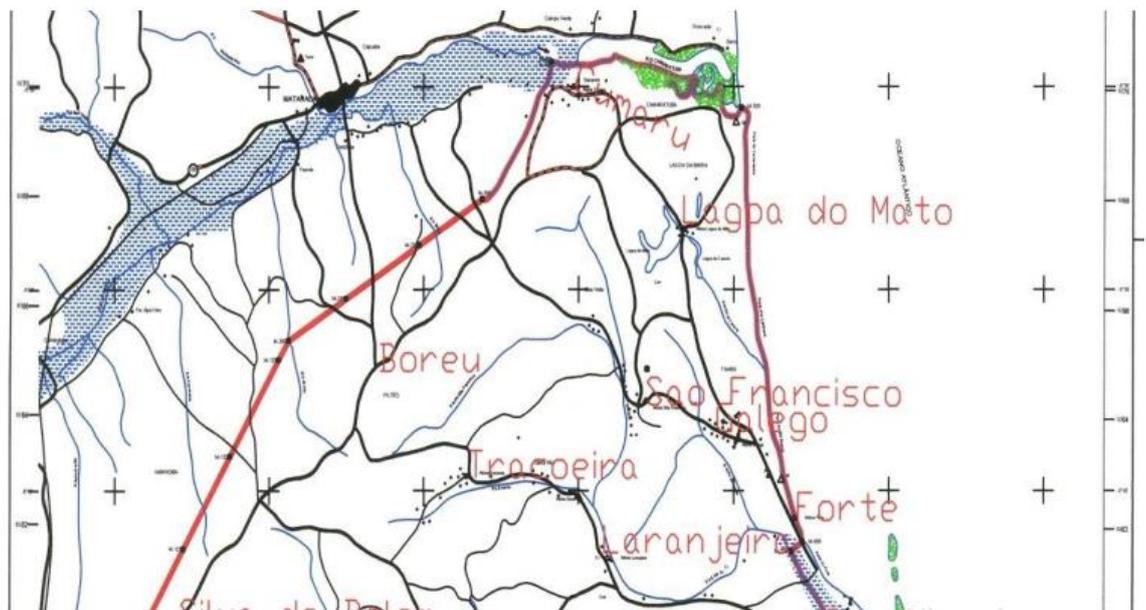
A cidade tem como formação 12 aldeias (Tabela-2) e algumas dessas localizações (Figura 4) tem vestígio da época de colonial, apresentando nome santos de devoção católica, sendo bem atuante no local, as aldeias possui diversos serviços em seu território, como: mercadinhos, igrejas, escolas, bodegas, campo de futebol, posto de saúde, pavilhão, e até mesmo um local chamado “terreirão”, local onde celebra os ritos tradicionais, com água encanada, e energia elétrica para a toda comunidade.

Tabela -2 Nomes das aldeias

Aldeias da Baía da Traição			
1	Aldeia são Miguel	7	Aldeia Santa Rita
2	Aldeia São Francisco	8	Aldeia Camaru
3	Aldeia Bento	9	Aldeia Tracoeira
4	Aldeia Akajutibiró	10	Aldeia Silva
5	Aldeia Forte	11	Aldeia Lagoa do Mato
6	Aldeia Laranjeira	12	Aldeia Galego

Fontes: BARCELLOS (2012)

Figura 4- Território indígena da Baía da Traição- PB



Fonte: FUNAI

A exemplo de aldeia com nome santos como São Miguel que apresenta a igreja de São Miguel Arcanjo (Figura 05), fundada entre os séculos XVII e XVIII, sendo símbolo da presença católica dos colonizadores portugueses. A igreja foi tombada no ano de 1980, pelo *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba* (IPHAEP) tendo a religiosidade os mitos como valor simbólico sendo aspecto importante da identidade cultural, ligada ao processo de colonização naquela região.

Figura 05- Igreja São Miguel Arcanjo



Fonte: Autora

Os povos Potiguaras da região apresentam saberes próprios que são passados no cotidiano dos habitantes sobre vários aspectos um deles são os ambientais às percepções e conhecimentos.

“Aprendi ouvindo meu pai pescador desde criança as fases da maré, ela varia de grande para morta chamada de maré de quebramento e quando vai de morta para grande, maré de lançamento”. (Morador da Baía da Traição)

“Quando a maré está cheia, está no seu ponto máximo e quando está baixa e chamada de vazante ou paramento, na pesca e utilizado o movimento da lua sendo denominada

de lua escura, quando a noite não se apresenta e a lua clara quando aparece”. (morador da baía da traição)

“No mar temos GPS natural a gente se localiza no mar pelas estrelas, para não se perder e também para localizar pontos de pesca.” (morador de Baía da Traição).

São muitos saberes encontrados no local é passado no cotidiano dessa localidade constituindo sua cultura de acordo com Ferreira (1999) cultura são os padrões de comportamento, crenças, valores e hábitos transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade, esses sistemas de conhecimentos transmitidos de geração a geração, de grupos para grupos, formam a cultura. Segundo Benedict (1972, p. 16 apud LARAIA, 2001, p. 67) “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, assim diferentes culturas possuem diferentes lentes. A maneira de enxergar o mundo e reagimos diante das situações, fazem parte da herança cultural torna-se como representações simbólicas e identitárias do grupo social.

CAPÍTULO II: CURRÍCULO MULTIRREFERENCIADO E OS ASPECTOS ARQUITETÔNICOS

Na efetivação de políticas curriculares construídas por diferentes sujeitos e em diferentes espaços de produção curricular convém superar a ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo, desconstruindo as amarras em torno dessa centralidade e abrindo espaço para a diferença, para atos de inventividade, de criação e de enunciação. (ALBINO, et al 2014 p. 01).

2.1 - Currículo, conhecimento e cultura

O currículo como ato de produção e criação do conhecimento assume o centro da escola, se constituindo na diferença, pois há diversos conceitos e práticas associados, que são oriundos de inúmeras maneiras de pensar a educação ao longo da história. Paraíso (2010, p 588) esclarece que “um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros variados”.

No processo curricular quais as relações entre currículo, conhecimento e cultura? O currículo é um instrumento de significado expressivo, sendo socialmente e culturalmente

construídos por relações de poder. No entanto, quando se trata da palavra cultura, esse termo assumiu distintos significados, e para entender a origem da expressão, os autores Moreira e Candau (2007) ajudam a esclarecer ao explicar que no século XV, a cultura foi associada ao cultivo da terra ou dos animais, posteriormente no século XVI, a compreensão foi intensificada para mente humana, ou seja, o cultivo da mente, porém somente alguns eram considerados de alto padrão de cultura e civilização.

E em seguida no século XVII, o sentido da cultura com o caráter classista estratificou, nesse período eram consideradas cultas somente civilizações europeias, estando associada às artes, apreciar músicas, literaturas, cinemas, teatros, pinturas esculturas, filosofia (...) esse sentido atualmente ainda está correlacionado. Mas apenas no século XX que a noção sobre a cultura transpôs a incluir a cultura popular marcado pelas valorizações e avaliações do desenvolvimento humano. Tempos foram passando e ainda no século XX, contemporizar uma visão antropológica da palavra “culturas”, concedendo o sentido aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos. Os autores deixam claro que ao longo da história, a cultura ou culturas é constituída por grande campo de luta, pois, são construção de símbolos e significados, valores e crenças ao longo de anos.

Sendo assim, as Culturas são integrantes que articulam os conteúdos curriculares, pois, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, segundo Moreira e Candau (2007, p. 17-18) 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.

Os autores, em suas palavras, fazem refletir sobre as discussões que abrangem os conhecimentos escolares, os valores que regem o convívio social para formar de sujeitos éticos e sobre as transformações desejadas ao longo do processo educacional, ou seja, é por meio do currículo, que os estudantes em diferentes situações aprendem os comportamentos e valores que fazem parte dessa cultura. Sendo importante, porque segundo Macedo (2012, pág.735 apud Albino, 2014, p.1), “apostar no currículo como instituinte de sentidos, como

enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação”.

Assim, a maneira de estruturar e de organizar a escola e os currículos indicam ser construído de forma distintas, afirmando às necessidades e anseios de cada cultura. Porque a cultura que abarca o currículo também o descreve uma linguagem, uma consciência e uma forma de ver, viver e agir no mundo. Pois, está relacionado a uma série de práticas importantes na cultura local. Sendo o espaço capaz de concentrar e se desdobrar as lutas em torno dos diferentes significados social e o político. Sacristán (2000, apud Furtado 2020, p.31) fomenta que:

o currículo é antes de tudo uma construção social feita de opções culturais. Entende-se que por ele gravitam relações de poder e, conseqüentemente, de controle social. Assim, o currículo vai sendo construído e reconstruído de acordo com os interesses e desinteresses políticos e sociais para determinados tempos e espaços ao longo da história.

Desse modo, a cultura fornece espaço para os conhecimentos curriculares e o ambiente cultural, sendo um elemento primordial, pois, desenvolvem disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, portanto, o currículo é uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade. Silva (2004) elucida que o conhecimento em que se “propõem” a ensinar, está relacionado diretamente ao currículo, ou seja, é parte integrante de uma estrutura simbólica que auxilia para a construção de significados, visto que, ao produzir significados, é o principal instrumento na construção da identidade.

Mas afinal o que é identidade? Silva (2004, p.74) aclara que “identidade é simplesmente aquilo que se é (...) uma característica(...)só tem referência a si próprio.” Segundo o autor entende-se que identidade são conjuntos de aspectos individuais que caracterizam uma pessoa e também em um aspecto plural, constituída a partir das relações sociais. A identidade define como aquilo que está sendo construída através do conhecimento que um indivíduo ou grupo social tem sobre uma cultura, e também da participação em outras culturas, permitindo o estabelecimento de uma identidade.

As identidades individuais e sociais estão relacionadas com o currículo visto que não é neutro, ou seja, não é atemporal, tem uma história, vinculada a relação de poder. A política curricular é entendida como um espaço-tempo multidimensional entrelaçado a uma rede de poder e formação de subjetividade, que é carregada de diferentes significados que constroem a prática educativa cotidiana, as relações espaciais e temporais são construídas em diversas

relações culturais que estabelecemos socialmente. Albino, et al (2014 p.01) destaca “a política de currículo entendida como espaço-tempo multidimensional em que se abrigam redes de poder de formação de subjetividade está eivada de diferente sentido que constroem cotidianamente praticas educativas”.

Para Freire e Apple, a educação é um ato político, assim acreditam que pela natureza da instituição, os educadores estão envolvidos em um ato político, tenha ou consciência desse fato ou não, pois, é por meio do currículo que a educação e seu processo de propagação da cultura têm levado em conta diferentes disposições de ensino. Trata-se da escola como espaço democrático para o compartilhamento de diferentes conhecimentos e saberes.

As experiências escolares que partem em torno do conhecimento, transpõem pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010b, art. 13). Envolvendo a sua identidade cultural, visto que, é o conjunto de relações sociais e seus patrimônios simbólicos compartilhados que estabelece a união de determinados valores, tradições, hábitos e outros aspectos entre os membros de uma sociedade. Então o currículo é como uma experiência escolar que gira em torno do conhecimento, nas relações sociais, e contribui para a construção a identidade dos alunos. Moreira e Candau (2007, p.18) dizem que a palavra currículo tem “sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas.” Macedo (2012), aborda que:

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social. O currículo representa, assim, 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. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.” (apud MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28).

O currículo é uma construção social, porque está relacionado a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Assim, a educação e currículo são envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades. Assim Veiga-Neto (2011, p.15) explana, que a escola é como uma “dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. Desse modo a escola é espaço/lugar que uni os diversos poderes, com os conhecimentos, viabilizando novos movimentos curriculares. De acordo com Moreira:

O conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. O que sugerimos não é uma absorção passiva de tais conhecimentos, mas sim uma apreensão ativa que proporcione, aos estudantes, condições para melhor entender o mundo em que vivem e nele operar. (MOREIRA, 2009, p. 5):

Nessa concepção, o currículo consiste com uma visão na qual tudo que compõe deveria estar associado de saberes daquela comunidade na qual a escola está inserida. Constituindo um mecanismo em que se percebem as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.22). Os conhecimentos dos educandos são primordiais e estar incorporados no currículo permite o reconhecimento da diversidade cultural. Visto que todos os saberes são importantes para a formação discente, como Freire menciona em sua obra “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. A escola e o espaço conforme Moreira e Candau (2007, p. 40) de “considerarmos o outro como sujeito pleno de uma marca cultural, estamos concebendo-o como membro de uma dada cultura, vista como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. O outro, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza”.

Dessa forma, ter o currículo que garanta a aprendizagem do aluno em uma perspectiva multicultural que valorize o conhecimento que trazem à escola, em sua realidade e vivências é de suma importância. Sacristan (1995) defende um currículo multicultural, em que os partícipes possam escolher o que é ensinado dentro das instituições de ensino passando assim pela aprovação de toda a comunidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem. A Etnoarquitetura Escolar Indígenas como Reafirmação de suas Identidades Étnicas e os conhecimentos devem privilegiar os saberes de todos. Assim a escola deverá proporcionar o diálogo e a comunicação entre vários grupos sociais. Como argumenta Silva (2010, p. 15), “[...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”.

Considerar o caráter multicultural no campo do currículo implica respeito, valor, inclusão e Identidades. Indica o caminho a ser percorrido por aqueles que atuam no chão da escola, podendo ser também observada como elemento de defesa dos interesses de determinados grupos sociais. O currículo é um mecanismo de grande efeito no processo de construção da identidade do educando. A atualidade requer culturas que se misturem que reflitam mutuamente, e que o Currículo, Conhecimento e Cultura que habitam e se modificam

no mesmo espaço, de maneira contínua, que nunca pare, de mudar e esteja em constante mudanças (Pretto, 2005).

2.2 Aspectos arquitetônicos e multirreferencialidade curricular

O Currículo é lugar, espaço, território. O Currículo é relação de poder. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum Vitae*. No currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O Currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2017)

Ao pensar na dimensão cultural e local na Paraíba, especificamente no contexto indígena da comunidade de Baía da Traição entendemos que, o ser humano tem a sabedoria de construir diversos espaços para cada tipo de atividade humana, incluindo as educativas. O edifício escolar é pela sua importância, um lugar, espaço e território de permanência e significados educativos, pois, são propiciadores de aprendizado, Frago (1998) aborda que “qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado, assim como ensinar e aprender, com a educação(...) a educação possui uma dimensão espacial e que, o espaço seja (...) um elemento básico constitutivo da atividade educativa.” Então o autor esclarece que a edificação escolar é um componente que constitui o ensino-aprendizagem, pois, o espaço é uma condição material e simbólica visto que, carrega por si próprio uma influência e também o influencia, de acordo com Barret et al. (2013): “uma arquitetura pode melhorar em até 25% o nível educacional”. O que os autores trasladam em suas informações é o que Freire faz refletir nas palavras ao mencionar: que impossível neutralidade na educação. Retomamos dessa forma, a nossa questão de pesquisa: como estão as estruturas escolares na comunidade de Baía da Traição?

Visto que todas as referências retratam que a arquitetura escolar com seus aspectos arquitetônico também não é neutro está no cotidiano social desde que colocamos os pés no chão da escola, porém, é muito pouco estudada na formação dos educadores. Segundo Gonçalves (1999, p.47) É lamentável, o número de publicações sobre o tema arquitetura escolar, além de ser raro as publicações que associam a arquitetura e a educação, escassos os programas de governo que vinculam a educação com a organização dos espaços físicos escolares.

A arquitetura escolar, com seus aspectos arquitetônicos, mostra que o território escolar percorreu por dado momentos históricos, “o espaço escolar é um documento material, visível, que expressa os estilos, gostos, costumes, do passado e do presente. É portador de histórias nossas”. (GONÇALVES, 1999; p.49) “a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”, (ESCOLANO 2001, p.45) Tanto o abrigo que vivemos ou o ambiente escolar são construções primordiais que ficam “marcados” na mente como representação material do lugar, que acolhe e protege o homem no mundo. Gonçalves (1999; p.51) explana:

Ninguém deixa de lembrar a casa onde viveu na infância, as grandes obras que visitou, a casa grande do poderoso da cidade, a grande avenida, o campo, a escola, o jardim local, enfim, que de uma forma ou de outra provocaram curiosidade, alegria, medo, conforto, segurança, descoberta.

A casa, escola, praça, igreja, (...), são símbolos sociais que marcam a relação de seus usuários e os seus valores simbólicos. A arquitetura escolar pode ser um importante auxílio pedagógico, quando traz a marca da história da localidade onde está inserida, a história das crianças e seus pais (LIMA, 1989; p.101). De acordo com Gonçalves (1999; p.53) “numa sociedade onde predomina uma concepção de mundo que pressupõe uma determinada forma de organização social e como esse espaço é apropriado, ou não, por aqueles a quem se destina”.

Assim, as escolas por sua relevância devem acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, e culturas sendo um aparato de fortalecimento cultural, dessa maneira o agir e pensar pode contribuir para a transformação da sociedade. O que não aconteceu com as primeiras escolas para os indígenas no Brasil, no que concerne a uma educação que tinha como objetivo civilização das missões religiosas e a assimilação de uma cultura que difere da sua, com intuito a integrar à sociedade. “Na história da educação escolar Indígena foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial.” (Brasil, p.83) Estariam hoje, as nossas instituições em comunidades indígenas da Paraíba, dentro desta mesma lógica?

Os avanços graduais, após a Carta Magna de 1988, mostram que os índios tem como garantia o direito a escolas específicas, diferenciadas e interculturais. Apresenta o maior número de escolas indígenas integrada nos sistemas estaduais e municipais de educação, afirmando como princípios para as políticas públicas indigenistas o reconhecimento valorização

manutenção da sociodiversidade indígena, esse encaminhamento rompe com séculos de políticas assimilacionistas que negavam o seu valor a diferenças culturais (Brasil; 2007 p.80).

Em decorrência dos paradigmas legais voltados aos Índios, esses têm o direito de permanecer índios, ou seja, ser eles mesmos, com suas culturas, línguas e tradições, possibilitando ao processo de aprendizagem o reconhecimento da cultura, tradição, língua materna, na qual estrutura física com seus aspectos étnicos, contribui para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos. A arquitetura, como espaço físico, materializa a criação de um lugar. Unwin (2013) argumenta que:

A arquitetura, enquanto atividade, tem como principal preocupação e, até mesmo, obrigação, a identificação do lugar: “(...) a motivação principal da arquitetura é identificar (reconhecer, amplificar, criar a identidade de) lugares onde as coisas acontecem.

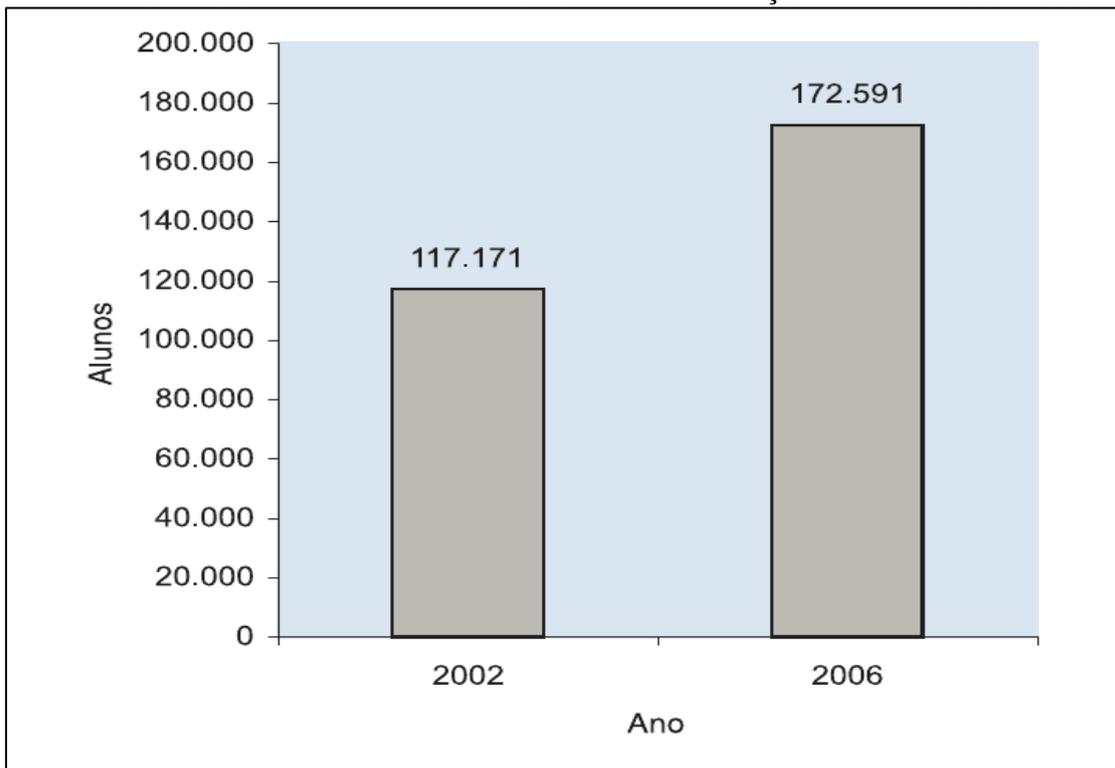
Para o autor, a etnoarquitetura escolar possibilita fortalecimento e a valorização dos saberes que são próprios deles, e torna-se sua identificação dentro da aldeia. A etnoarquitetura compreende pelo conjunto das construções de convívio cotidiano, estabelecidas como representações materiais, simbólicas e identitárias de cada grupo social (SILVA, 2001). Nesse sentido, consideramos importante pensar nossas estruturas nas comunidades indígenas paraibanas.

Com a edição do Decreto nº 26/91 forneceu ao ministério da Educação a coordenação das ações concernente à educação escolar indígena a sua execução as secretarias de educação. Até o momento a responsabilidade pela oferta de educação escolar advinha da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mantendo escolas e contratando professores. Deste modo, quando dá a edição do decreto as escolas já se encontravam com o déficit de estrutura física prejudicando o seu funcionamento e a carência de prédios aumentando, com o número maior de matrículas (BRASIL; 2007. p.81-82).

Para ajudar a entender o aumento de alunos das escolas indígenas o Censo Escolar Inep/MEC 2006 nos seus últimos dados mostra que vem crescendo aproximadamente 47,3%. No ano de 2002 foi de 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação (gráfico 02). Hoje este número chega a mais de 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao Ensino Médio.

A partir do ano de 2002, a expansão anual do número de matrícula em escolas indígenas foram de aproximadamente de 10% ao ano. Segundo Henrique (et al 2007, p.28) Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período.

Gráfico 02 do Aumento dos Estudantes da Educação Básica de 2002-2006



Fonte: Caderno SERCAD 2007

Para abranger o crescimento de alunos, visto que, com a expansão de matrículas e de escolas funcionando não acompanha a construção da escola, para assim, diminuir os impactos relevantes sobre a qualidade da educação escolar intercultural que os povos indígenas demandam dos gestores públicos a partir da reestruturação da rede escolar indígenas então a proposta tem como objetivo:

Geral: garantir a qualidade de educação básica intercultural indígena por meio da construção, reforma ou ampliação e aquisição de equipamento para unidades escolares localizadas em terras indígenas.

Específicos •reduzir o déficit de prédios escolares nas comunidades indígenas aportando recursos técnicos e financeiros para Secretarias de Educação executarem ações de construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos para as escolas indígenas.

• Estruturar a rede das escolas indígenas levando em consideração as concepções de edificação, ocupação espacial e condições socioambientais próprias de cada povo indígena.

- Assessorar tecnicamente as Secretarias de Educação para garantir a participação das comunidades na definição dos padrões arquitetônicos adequados às suas realidades socioculturais e ambientais.
- Fomentar a flexibilização das estruturas destinadas a prédios escolares de modo a atender as especificidades culturais e ecológicas de cada povo indígena. (BRASIL; p. 82).

Conseqüentemente as leis subsequentes à Constituição referente da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, pauta sobre uma educação diferenciada, a lei 9.394/1996 assegura que, as escolas busquem uma identidade própria, e que proporcione, as suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas a reafirmação de suas identidades étnicas. Foi promulgado em 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta um capítulo dividido em três partes voltado a educação indígenas, na primeira parte, aborda como está ofertado a educação voltado aos índios, na segunda, fomenta as diretrizes para a educação indígena, e a terceira, os objetivos e metas que deveram ser atingidos a curto e longo prazo. No capítulo 9, adverte que devem ser estabelecidos “padrões flexíveis de infraestrutura escolar que garantam a adaptação às condições climáticas da região e às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e as concepções de espaço próprias a cada comunidade indígena”

O Conselho Nacional de Educação, na resolução CNE/ CEB nº 3 de 1999, documento que regulamenta a educação escolar indígena diz

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV – a organização escolar própria. Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

As escolas carregam ao longo dos anos um molde das escolas tradicionais no Brasil, professor tem um papel protagonista na transmissão do conhecimento, enquanto o aluno assume uma postura passiva, muitas vezes com o ensino focada a aula expositiva, esse sistema de educação, acarreta aos alunos a memorização da matéria de que a aprende-la. Com os índios nas aldeias por muitos anos não foi diferente tiveram o contato com esse de ensino, desconhecendo o seu modelo próprio de educação.

O território educativo, deve então ser valorizado com toda a sua pluralidade cultural e o respeito às diferenças, sendo mecanismo que fortifica as expressões da cultura internamente na comunidade, com sua presença simbólica e vivência dos espaços, em vista disso, é a partícula de um currículo vivido que materializa as conformações de organização do trabalho pedagógico, acarretando símbolos, valores, que reflete a identidade da instituição escolar constituindo parte integrante do currículo escolar. (ESCOLANO e VINÃO FRAGO, 2001; BENCOSTA, 2005). O currículo “produz e organiza identidades culturais, de gênero, raciais,” (...). Isso porque, o currículo além de abranger os conteúdos, abarca na produção das identidades e do sujeito, o currículo é “envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornando, naquilo que nos tornaremos, o currículo nos produz”. (SILVA, 2001, p.27).

Assim falar na multirreferencialidade curricular implica aprofundar pelos caminhos da identidade, a partir da perspectiva do que nos é comum e do que consideramos diferente, portanto, “a identidade é marcada pela diferença” (SILVA 2002, p.09) então e por intermédio da representação que a identidade e diferença fazem sentido. SILVA (2002; p.30) adverte que “Identidade e diferença são estreitamente dependentes da representação”. A exemplo os índios (...), apresentam uma representação próprias consideradas diferentes, ou seja, todos os seres humanos são iguais nascido com o mesmo código genético, o que só vai nos diferenciar é a cultura. Segundo Cuche (2002, p. 10, grifo do autor): “Se todas as ‘populações’ humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados”.

No entanto tratar da escola com os aspectos arquitetônicos e multirreferencialidade curricular possibilita a educação indígena que fossem pensados edifícios escolares específicos, diferenciados e interculturais. Nesse intuito os povos nativos tem o direito de construir o espaço escolar “conforme a arquitetura tradicional de cada grupo” (Colares, 2014, p.06). Pois, no ano de 1999, o Conselho nacional de Educação evidencia através da Resolução nº 03, os elementos indispensáveis para a organização, funcionamento e estrutura das escolas indígenas, afirmando suas maneiras próprias de organizar a escola. Essa resolução abrange até a participação da comunidade na definição de organização e gestão, para assim, atender aos interesses do local.

As instituições escolares do campo, quilombolas e indígenas devem considerar o estilo de vida social dessas comunidades, afirmando suas identidades, valorizando seus territórios,

histórias, trabalhos, e a relação com o meio ambiente. Conforme aponta as Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação do Campo:

Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais [...] São diferentes gerações. Etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (PARANÁ, 2006, p 26 e 27).

Em concordância, a visão de Paraná (2006), uma edificação escolar que representa a comunidade que está inserida, com os aspectos etnoarquitetônicos, carregam sentido e significado para as pessoas quando correspondem à sua visão de mundo. Unwin (2013, p. 25) reforça que a arquitetura é “influenciada pelas pessoas cujas atividades ela acomoda”. Em suas diferentes realidades o prédio escolar como suporte físico, é um produto de cada período, que possibilita em suas formas construtivas memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores nos diferentes tempos (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

Tendo em vista disso, a arquitetura escolar, pode ser percebido como um programa, um discurso que consiste na sua materialidade um conjunto de valores, que determina uma aprendizagem sensorial e motora com diversos símbolos estéticos, culturais e ideológicos. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26). Assim, os escritores revelam que a linguagem arquitetônica evidencia, além de uma estrutura construtiva, uma série de significações, valores e expressões, um conjunto de simbólico de uma tradição cultural.

2.3 Escolas indígenas na comunidade da Baía da Traição

Todos os seres humanos independentemente da raça ou etnia tem o direito a educação, porém, antes da constituição federal de 1988, a escolarização voltada aos índios era tratada como assistência no âmbito da FUNAI, ou seja, não havia obrigação. Mas esses direitos foram reconhecidos e devem ter seus direitos respeitados, com o acesso e a permanência a uma educação de qualidade e que atenda às especificidades do seu povo, de sua cultura. A educação escolar indígena é um direito garantido no qual assegura a educação diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprio de aprendizagem. O CONSELHO ESTADUAL

DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (CEE/PB) conferidas pelo artigo 10 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei Estadual n.º. 4.872, de 13 de outubro de 1986, e considerando os termos do Parecer N.º 275/2003, são requisitos básico para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

Sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas; III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística do povo indígena; IV – organização escolar própria observada às normas legais.

A educação escolar indígena com muitas lutas pelo reconhecimento vem conquistando avanços significativos, desde a década de 70, no que se refere a respeito à legislação que a regula. Atualmente existe leis que reconhecem a necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade, que possibilite as populações indígenas o respeito e a valorização da diversidade aos alunos sejam indígenas ou não, contemplando as suas cosmologias, filosofias, seus modos de vida e a língua cada povo.

O município, lócus da pesquisa, é Baía da Traição, localiza-se na Microrregião da Mata Paraibana e no Litoral Norte do Estado da Paraíba na região Nordeste conforme o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2021, sua população era estimada em 9.197 habitantes indígenas, sendo atualmente o município a segunda população autodeclarada indígena.

O local apresenta em sua rede municipal de ensino público a Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil (crianças 0 a 5), Educação Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) Educação Fundamental – ciclos III e IV da EJA (acima de 15 anos). A comunidade apresenta 12 aldeias, zona rurais e o município.

Nessas localidades, a educação é ofertada através da educação básica e o ensino fundamental ambos oferecido pelo município e o ensino médio pela rede estadual (PARAÍBA, 2003). Então, após a finalização a primeira fase do ensino fundamental em suas respectivas aldeias, muitos alunos se deslocam ao município para darem continuidade aos estudos.

Essa locomoção de mudanças de escolas nas fases de ensino se torna-se “comum” em escolas indígenas no Brasil, segundo o antropólogo e professor Gersem Baniwa, da

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) publicado pelo Instituto Unibanco em 19 de abril de 2021, menciona “Nos últimos 20 anos, em razão da universalização da educação básica, houve um avanço na educação indígena muito especificamente nas séries iniciais de ensino fundamental. A partir daí, de fato começa a ter muitos desafios, porque as escolas indígenas na maioria são pequenas. Com pouca capacidade para organizar, estruturar, e ofertar series mais avançadas, a partir do 5º ano, e menos ainda capacidade para ofertar o ensino Médio. E é claro que isso acaba também impactando o acesso ao ensino superior”.

Esses relatos proferidos por Baniwa (UNIBANCO 2021), nota-se o quão é difícil, para esses estudantes dar continuidade aos seus estudos, tendo que se deslocar para as cidades, enfrentando a inadequação das propostas das escolas urbanas, na qual difere de sua realidade. O antropólogo e professor Baniwa também aborda que “hoje as crianças indígenas quando terminam o 5º ano, tem que se deslocar quilômetros a pé ou as vezes em péssimas condições de transporte público para estudar em escolas não indígenas, sofrendo todo o tipo de preconceito, Racismo e violência”. Com isso fica a indagação será que os estudantes da comunidade de Baía da Traição- Pb, passam por esses desafios?

A Baía da Traição apresenta 17 prédios escolares, e um dos edifícios localizado no município atende somente os serviços de creche, as demais variam de acordo com as necessidades locais.

Tabela 3- Relações das unidades municipais e estaduais de ensino localizada na comunidade de Baía da Traição -PB

N^a	Escolas municipais	Localização
01	EMEIEF Sagrado Coração de Jesus	Centro
02	Creche Curumim	Centro
03	EMEFM Dr Antônio Estigarribia	Aldeia Forte
04	EMEF M ^o das Dores Borges	Aldeia Galego
05	EMEFM Antônio Azevedo	Centro
06	EMEF Dr. Carlos Rodrigues	Aldeia Lagoa do Mato
07	Centro Social São Miguel	Aldeia São Francisco
08	EMEF Celina Freire Rodrigues	Aldeia Cumarú
09	EMEF Manuel Ferreira Padilha	Aldeia Silva
10	EMEF de Santa Rita	Aldeia Santa Rita

11	EMEF Naíde Soares da Silva	Aldeia Laranjeiras
12	EMEF Manuel Santana dos Santos	Aldeia Bento
13	EMEF Paulo Eufrásio Rodrigues	Aldeia São Miguel
14	EMEF João Bezerra Falcão	Aldeia Tracoeira
15	EEEFM Matias Freire	Centro
16	EEIEFM Pedro Poti	Aldeia São Francisco
17	EEIEFM Akajutibiro	Aldeia Akajutibiro

Fonte: Silva (2010)

A Creche Curumim oferece apenas serviços de Creche, a Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus oferta a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e todas as escolas funcionavam regularmente nos três turnos, variando apenas o nível e/ou modalidade ofertada, sendo que o turno da noite atende exclusivamente o público da EJA. E de todas as escolas somente três são estaduais.

A tabela 02 acima, mostra que são muitas escolas localizada na comunidade indígenas, com isso fica o questionamento será se esses saberes dos alunos estão configurados na estrutura das escolas como marcas históricas e identitárias? E traz o currículo respeitando os saberes dos educandos em seus aspectos arquitetônicos? Porque “não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente” (Guarani/MS). SILVA (2010, p. 32) adverte que [...] “muitas escolas de aldeias indígenas têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades configurando a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária e estrutura de funcionamento.”

CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte analítico para entender as problemáticas em pesquisa e outras séries de indagações advinda desse estudo, compreende 03 escolas distintas, ambas, localizadas em áreas indígenas na cidade de Baía da Traição- Pb, município aonde atualmente encontra-se o maior número de potiguaras, e seu território tem cerca de 90% de reservas indígenas. Inicialmente a pesquisa lócus foi desenvolvida através de visitas as comunidades com intuito de desenvolver uma pesquisa etnográfica, a partir, da análise dos comportamento, crenças, costumes e outras características, presente na estrutura física escolar como marcas históricas identitárias, essa

análises parte de observações e registros fotográficos evidenciando se a escola é um instrumento de fortalecimento cultural, sendo importante expressar símbolos e significados que reafirme e fortaleça a identidade cultural, em 01 escolas localizada no centro da cidade e 02 em aldeias diferentes como São Francisco e Forte.

Sobre a pesquisa observacional Fanselow (1988), demonstra que uma das lições mais importantes produzido por pesquisa observacional e ocupar uma posição central em nossa pesquisa é a constatação de que o que nós vemos não é o que acontece mas o que nós valorizamos como importante de se ver: observar é selecionar. O autor mostra quão importante é a observação pelo pesquisador.

Com respeito as fotografias Krauss (2002) descreve “é que a fotografia se posiciona principalmente como documento e não apenas no campo artístico, seja apenas no sentido informativo, seja no sentido de prova ou evidência” A fotografia é um tipo de documento importante pois, demonstra autenticidade da pesquisa. assim buscando analisar fotografias, uma vez que nos foi possibilitado analisar as marcas etnoarquitetônicas indígenas do lócus analisado.

Junto aos registros fotográficos e observação ocorreu os procedimentos da pesquisa documental, que obteve como base a constituição federal de 1988, e o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB n. 7352/2010, de 14 de dezembro de 2010, e a lei 10.488 do Plano Estadual da Educação (PEE), da Paraíba. O levantamento também ocorreu por meio das bases de dados em periódicos, google acadêmico, e demais plataformas de divulgação científica. os principais autores pesquisados foram: Freire, Barcellos, Moreira e Candau

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa é classificada como qualitativa conforme Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Então a pesquisa qualitativa está mais relacionada no levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população.

No que se refere aos objetivos da pesquisa é classificada como descritiva e exploratória. A pesquisa é descritiva “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada

realidade” (TRIVIÑOS, 1987). O projeto tende a descrever as características de uma determinada população. Para a pesquisa exploratória, Gil (1999, 0. 43) aborda que “a pesquisa exploratória visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.” Com isso, entende-se que pesquisa exploratória tende familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa é pouco conhecida.

Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, é classificada como documental e de campo, a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas é basicamente a natureza de sua fonte.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

GIL (2002) esclarece que as fontes da pesquisa documental podem ser documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico, ou documentos de “segunda mão” que já foram analisados de alguma maneira, por exemplo: tabelas, estatísticas, relatórios.

De acordo (GIL, 2008) O estudo de campo estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação a finalidade da pesquisa é observar fatos exatos e expor situações da vida real do grupo ou público estudado.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1.1 IMAGENS E ASPECTOS ARQUITETÔNICOS, CURRICULARES E CULTURAIS

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. (MOREIRA e CANDAU 2008, p. 27).

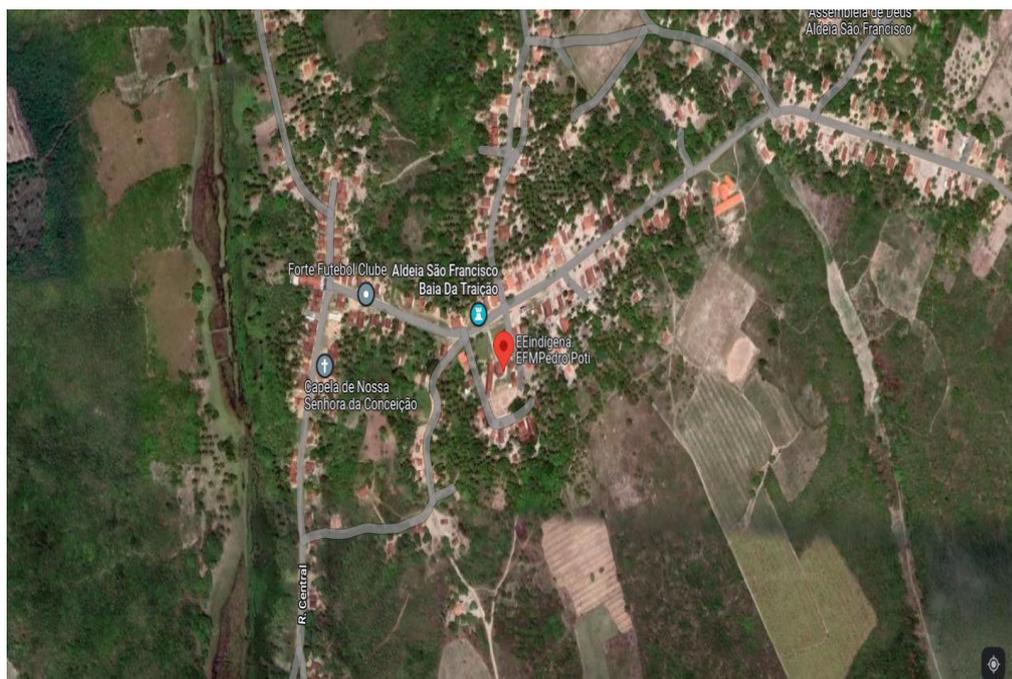
3.2 Desenhos arquitetônicos escolar da comunidade da Baía da Traição

No capítulo anterior foi elucidado que a região da Baía da Traição Paraíba apresenta 12 aldeias, em análises e observações em diferentes áreas indígenas com intuito de buscar resultados sobre a pesquisa em questão acerca das marcas históricas, identitárias, culturais na estrutura arquitetônica e o currículo na escolar, como previsto por lei, considerando as fontes documentais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, essa lei aborda acerca da diversidade cultural do campo mediada pelos Artigos 207, 208 e 210 da Constituição de 1988, quando estabelece no seu Artigo 28:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Com isso, apresento novamente a seguinte indagação, os povos potiguaras dessa região têm uma cultura própria e diferenciada, mas, como provável por lei, os saberes estão configurados na estrutura das escolas como marcas históricas e identitárias? E traz o currículo respeitando os saberes dos educandos? Em busca de resposta chego um povoado denominado de Aldeia São Francisco (FIGURA 07) um dos locais pesquisa etnográfica.

Figura 07 Mapa da Localização da Aldeia São Francisco



Fonte: <https://www.google.com/maps>.

Em trajeto observa-se que o lugar é rodeado de matas, rios e nascentes e com representatividades simbólicas como casas de artesanatos desenvolvidos pelos índios, “terreirão” lugar que executa os rituais tradicionais do lugar, (...), além de possui dissemelhante serviços como, mercadinhos, igrejas, posto de saúde, bodegas, energia elétrica e água encanada, serviços de internet, as características físicas da aldeia, remetem a uma ruralidade (Figura 08), porém, o que difere de qualquer ambiente é sua cultura. Silva e Piovezana (2013), esclarece que cada povo tem sua maneira de viver, de se organizar, com seus costumes, valores e sua cultura de modo que se manifesta através das suas tradições, mitos, arte, economia, história e língua.

Figura 08- Característica Física da Aldeia São Francisco



Fonte: Autora 2022

O lugar no sentido físico, foge do estereótipo da concepção do que temos por aldeia, porque o lugar não difere de outro lugar não indígenas, mas, segundo Moonem e Maia (1992), a mudança não é ruim, ou seja, um mal a ser combatido, conforme permita que haja a evolução espontânea dos povos, à medida que o homem ao longo da história, cria alternativas para melhorar a sua vida. Para os autores o que precisa ser defrontado “são todos aqueles processos que tornam as culturas tradicionais inviáveis e que impõem a um outro povo uma cultura alheia, contra a sua vontade.” (MOONEM e MAIA, 1992, p.37). Ao corroborar com as reflexões dos autores as mudanças cometidas em comunidade tradicionais, ou seja, na língua, nas vestimentas, nas casas, a utilização moderna de tecnologia, não acarretará a perda de sua identidade étnica e não deixará de ser indígenas.

Em observação na aldeia São Francisco algo que chama atenção é um documento material, visível, não neutro, portador de histórias, pois, traz as marcas históricas, que compartilham significados, que por si exprime uma identidade étnica, dos gostos, estilos, que só de olhar possibilita em suas formas construtivas memória cultural, a expressão simbólica dos valores nos diferentes tempos um espaço que fortifica as expressões da cultura internamente na comunidade, um conjunto simbólicos de uma tradição cultural. Esse é um lugar, um espaço, uma construção social, propiciador de ensino e aprendizagem a chamada Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti (Figura 09-10).

Figura 09: Estrutura etnoarquitetônica externa da escola Pedro Poti



Fonte: autora 2022

Figura 10: Estrutura etnoarquitetônica interna da escola Pedro Poti



Fonte: autora 2022

A arquitetura escolar do local por si próprio expressa símbolos sociais que marcam a relação de seus usuários e os seus valores simbólicos, pois, ambos escola e comunidade passam a ser o caminho para que o índio aprenda a construir sua identidade. Conforme já citado em capítulo anterior torna-se importante mencionar novamente o quanto a arquitetura, como espaço físico, materializa a criação de um lugar. Como Unwin argumenta:

A arquitetura, enquanto atividade, tem como principal preocupação e, até mesmo, obrigação, a identificação do lugar: “(...) a motivação principal da arquitetura é identificar (reconhecer, amplificar, criar a identidade de) lugares onde as coisas acontecem.” (UNWIN 2013, p. 175)

Em acessão as palavras do autor, a etnoarquitetura escolar possibilita e a valorização dos saberes que são próprios dos alunos que ali frequenta, além de torna-se ferramenta de identificação dentro da aldeia. “A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes.” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.20). Assim, a etnoarquitetura compreende, segundo Silva, (2001) pelos conjuntos das construções de convívio cotidiano, estabelecidas como representações materiais, simbólicas e identitárias de cada grupo social.

Esse convívio cotidiano gera uma interação entre as pessoas e o ambiente, ou seja, são recursos que geram uma apropriação. Para entender melhor Pol (1996) esclarece ao abordar que ambos humanos e animais, necessitam delimitar seu espaço, marcar seu território, e uma forma é através dos elementos simbólicos nas relações com os espaços, visto que, são capazes de ancorar o processo dinâmico da vida e a identidade individual construída. Sansot (1976) também ressalta que só nos apropriamos daquilo com que nos identificamos, e por meio da apropriação que o espaço, lugar, desencadeia uma série de significados como: emoção, memória, familiaridade ao ocorrer em um nível individual ou coletivo que se cria com o lugar. A apropriação ocorre devido a processos de significação, que enfatizam o aspecto emocional: se há identificação, a apropriamos de algo de forma a aceitá-lo ou rejeitá-lo.

Essas ênfases dos autores citados acima fazem a conexão com as definições de Azevedo, Tângari e Rheingantz (2016, p. 63) ao fomentar que a apropriação é como “um processo perceptivo, cognitivo e experiencial, produzido nas relações pessoa-ambiente compreendido em suas dimensões física, simbólica e cultural”.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti foi inaugurada no dia 07 de julho de 2003, alcançando o seu reconhecimento por leis, a partir, Constituição Federal de 1988, por intermédio do Decreto Estadual nº 5.051/2004 e pela resolução CNE/CEB 003/99. A estrutura física é composta por 06 salas de aulas, 01 biblioteca, 03 banheiros, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 01 laboratório de informática e 01 ginásio. Conforme o seu Regimento Interno no Capítulo IV, Art. 20º “a escola procura desenvolver uma educação voltada à sua realidade cultural, equilibrando a educação convencional procurando sempre estimular aluno indígena o exercício da liderança, levando-o a ser um sujeito crítico, responsável, criativo, independente e sabedores dos direitos e deveres de seu povo e sociedade envolvente”.

Em análise ao regimento o mesmo está de concomitância a Resolução nº 5.051/2004 do Decreto Estadual Parágrafo Único aborda que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.”

Assim a escola buscar oferecer aos discentes da sua localidade e de outras aldeias da região uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, além de trocar e entrelaçar conhecimentos curricular com os saberes advindo dos alunos. Então essas trocas suscitaram no desenvolvimento dos alunos, conforme Vigotski (1926/2001) argumenta, o desenvolvimento

do ser humano se dá a partir de sua relação com contextos sociais, mediada por outros e por signos sociais - pela produção realizada pelo ser humano em sua história.

Para Vigotski (1926/2001), o desenvolvimento humano se dá através do contato com a cultura, os ambientes sociais em que vivi, marcados por construções feitas ao longo da história humana. A criança desde o nascimento é um ser social imposta no mundo de significados, símbolos, história e construções sociais, e é nesse ambiente que ela se desenvolve por meio de uma comunicação dinâmica com o que a cerca. Para Pino (1993, p. 18) "a descoberta e a apropriação deste universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano".

Ainda sobre a escola em questão, a escola apresenta o corpo docente formado por nativos, alguns com formação profissional em licenciamento intercultural, ou graduados em áreas específicas do conhecimento. No Projeto Político Pedagógico (PPP) busca a valorização da cultura indígena potiguara, ou seja, propõe-se articular a conciliação dos saberes tradicionais compartilhados pelas vivências transmitido pelos seus ancestrais de maneira orais, disciplinada pelos professores. Sendo importante porque muitas vezes segundo Moreira e Candau (2007), "silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos".

A escola Pedro Poti com o Projeto Político Pedagógico trabalha os conteúdos curriculares contextualizados e voltados para a realidade indígena. Fazendo refletir com a visão de Moreira e Candau (2007 p.38) ao abordar que a escola, deve promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país.

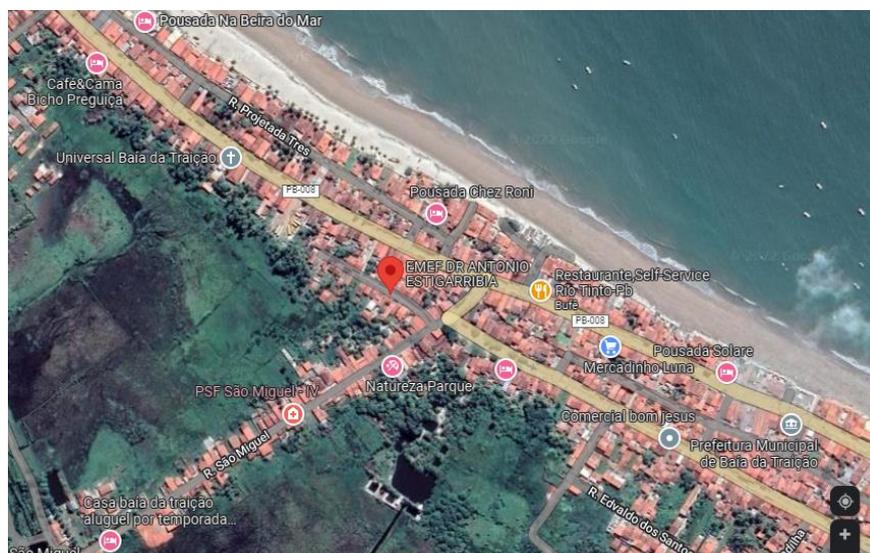
Os conteúdos curriculares voltados a realidade dos povos autóctone são por exemplos, os Jogos Indígenas Escolares, a Semana de Conscientização Indígena, o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Semana Cultural e a Semana Ambiental. A semana cultural, e uma iniciativa que busca abrange as seguintes categorias: religião, rituais e festas tradicionais, músicas, cantos e danças, textos escritos, língua indígena, medicina tradicional indígena, jogos, brincadeiras, artesanato, pintura corporal, grafismo, contos, espiritualidade indígena. Além de possibilitar em forma de oficinas as expressões simbólicas, que tem como proposito trazer a interação entre escola/comunidade, afim de conscientizar e fortalecer a identidade cultural da região e a preservação do meio ambiente, para, assim, promover ações que os incentivem a se desenvolver como cidadãos críticos, conscientes e protagonistas da sua própria história.

A escola oferece aos alunos um currículo voltado para as características da cultura indígena potiguara, e com disciplinas específicas como tupi, etno-história, arte e cultura, o ensino da língua tupi é incluído no currículo escolar com o objetivo de torná-lo tão importante quanto o ensino da língua portuguesa, pois, a língua tupi é um dos seus direitos constitucionais. A escola e seu espaço são como mecanismo quem cruzam de culturas e saberes. Em vista que a “a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas” (MOREIRA E CANDAU, 2007; Apud. Pérez Gómez, 1998).

5.2- Objetos, identidade, marcas

Na busca de marcas étnicas e culturais nas escolas em áreas indígenas como direito garantido por leis, conforme O Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB n. 7352/2010, de 14 de dezembro de 2010, e O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (CEE/PB) conferidas pelo artigo 10 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei Estadual n.º. 4.872, de 13 de outubro de 1986, e considerando os termos do Parecer N.º 275/2003o afim de evidenciar a a presença e/ou ausência de marcas identitárias culturais na estrutura escolar destaco a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Antônio Estigarribia localizada na aldeia do Forte (Figura 11).

Figura 11- Localização da Aldeia Forte da Baía da Traição



Fonte: <https://www.google.com/maps>.

A escola oferece a todo alunado uma educação escolar infantil até a 1º fase do ensino fundamental. Também desenvolve uma função social através de trabalho com a comunidade, valorizando a cultura, a língua e o meio ambiente. Então levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a escola apresenta produções curriculares para a educação infantil voltado ao contexto indígena. Segundo o DCNEI (2013):

proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (DCNEI, 2013, p. 91)

Sendo assim, a escola proporciona o planejamento e estrutura física votado a sua cultura indígena. Em registros e observações nota-se que a parte arquitetônica da escola não é diferenciada, mas, a valoriza sua identidade étnica é através da pintura em paredes, pois, é através de registros em forma figuras étnicas que os alunos são protagonistas da sua história. Até mesmo a localização da escola por si só, reflete as histórias do município da pesquisa (Figura-12)

Figura- 12 Marcas Histórica presente na Aldeia Forte





Fonte: Autora 2022

A escola está localizada na em frente ao Forte, em terras de reserva indígena, lugar de grande representação cultural, no local também apresenta os canhões que protegiam o litoral antigamente, em um ponto alto da praia que facilita a visualização do ambiente. O local fornece relíquias históricas de marcas culturais indígenas.

Para Freire (2007) “educar é construir, e criar no sujeito a consciência da liberdade e a possibilidade de romper com o determinismo, assim, trazendo na educação o reconhecimento de um indivíduo que arquiteta e interfere na história e na realidade de hoje do futuro”. Entende-se assim, que é preciso propor nas práticas pedagógicas que permeiem o ato educativo, a valorização, e a identidade cultural, a partir das vivências dos alunos, de suas identidades, de suas histórias, que seja possível incluir os sujeitos no processo educativo.

Freire também (2005) faz uma reflexão da importância de olhar o ato de ensinar de uma forma a compreender os sujeitos nas suas mais profundas razões de ser, seja, ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica. Visto que, o ato de ensinar nos permite olhar por diversas lentes, abrindo-nos para a possibilidade de refletirmos sobre nossa formação, tanto como professores quanto como alunos.

Assim, a educação escolar deve valorizar o educando, pois, não são “papeis em branco a ser preenchidos” os educandos tem os seus conhecimentos próprios, os espaços escolares têm-se a considerar seus saberes prévios, sua história de vida e reconhece como agente capaz de transformar a realidade. Como Freire comenta:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se compromete com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito

de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE; 1987, p.67)

A seguir apresentaremos símbolos que proporcionam marcas históricas, culturais, étnicas presentes nos aspectos arquitetônicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Antônio Estigarribia (Figura 13) e explicar a importâncias desses símbolos para a cultura pertencente. Segundo Barcellos (2014, p.48), “o símbolo implica a presença da realidade simbolizada, de maneira figurada, porém real. (Figuras 14)

Figura-13 Estrutura externa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Antônio Estigarribia



Fonte: Autora

Figura 14- Pinturas Étnicas como Marcas Identitárias





Fonte: Autora (2022)

As marcas étnicas apresentada nos ambientes escolares, não são neutras, quando os seus espaços trazem marcas históricas identitárias através de desenhos nas paredes, pois, expressam aos alunos símbolos e significados da cultura que o identificam, visto que, portam uma memória histórica de ancestralidade que traz ensinamento simbólico e cosmológicos da comunidade que a representa.

Como a escola trabalha com o ensino infantil e o fundamental I, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), pondera que currículo deve ser entendido como:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (DCNEI's, 2013, p. 86).

Neste pensamento, entende-se que na infância também é período de produzir de culturas e currículos, que necessitam ser respeitadas em suas condições de crianças, sendo garantidos a elas o “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”. Na sua construção de identidade.

Segundo Assunção (2007, p.50) a escola é lugar que “constituem elementos significativos no processo de construção de subjetividades, nos levando à corporificação de formas particulares de agir, sentir, falar, ver o mundo e o “eu””. Isso porque para Nogueira (2008, p. 16): “A formação cultural do indivíduo é mesmo semelhante a uma bagagem que

acumulamos ao longo da vida e que, vez ou outra, encontramos em nossos pequenos objetos guardados...”.

Certamente levando em consideração as palavras dos autores pode-se aventurar a dizer que esse acúmulo de conhecimento proporcionado aos sujeitos e as multiplicidades de vivências artísticas por meio de pinturas em paredes nos ambientes escolares marcam ao contemplar a vidas de quem o frequenta, construí na formação da identidade cultural do sujeito.

No entanto, para que a escola “marque” a relação de seus usuários esses necessitam de suportes com seus valores simbólicos e esse pode ser através de imagem, como Castanho (2010) aborda que:

a memória necessita de determinados suportes que podem ser empíricos (orais, textuais, físicos, imagéticos), de lugares propriamente ditos, tais como monumentos, museus, bibliotecas, arquivos, escolas, entre outros, e de práticas sociais (comemorações, celebrações, festividades, vivência repetidas, calendários, reatualizações, entre outras ações. (CASTANHO; 2010, p.58)

Essas palavras fazem a reflexão com as de Halbwachs (2013) quando menciona que uma memória com sua duração estaria delimitada a duração da memória de todo grupo, ou seja, por intermédio da ressignificação individual e/ou coletiva que há necessidade de acondicionar os elos entre os partícipes de um grupo para que sua memória permaneça. Isso porque, as trocas de memórias coletivas, compartilham as imagens, acontecimentos, saberes e conhecimentos passado, provocará um processo de reconstrução, vivificação e ressignificação.

Essas ponderações acima levando em considerações as análises das fotografias (figura 10) a mesma carrega uma série de marcas própria identitária e cultural, tendo em vista, ao pensar em cultura, dentre os tantos significados, trata-se de representações com os seus modos de vida, dos diversos pensamentos, escolhas e sentimentos:

Os registros fotográficos que segundo Soares (2016; p 57 grifos do autor) é um mecanismo que “convidam o leitor a mergulhar em uma trajetória apresentada pelos sujeitos da pesquisa”, fazendo com que implique a “dedicar tempo e diferentes maneiras de olhar, bem como de identificar as principais unidades simbólicas e significativas”. Em observações com olhar em marcas simbólicas e significativas a cultura indígena, as fotos revelam diversas características culturais como:

As pinturas corporais que os autóctones carregam no corpo e no rosto a identidade cultural de sua comunidade, conforme especificam GOMES e PAIVA (2018):

As pinturas corporais do povo Potiguara não são apenas tatuagens como muitos não indígenas imaginam, estes traços representam proteção espiritual, e uma marca cultural. Essas pinturas estão presentes não apenas em seus corpos, como também nas casas que habitam, em escolas, prédios de associações, em organizações, em igrejas católicas, entre outros locais. (GOMES; PAIVA, 2018, p.5)

A contemplação dos autores faz entender que arte corporal dos nativos representam uma forma de uma manifestação cultural presente em várias sociedades, ao expressar valores de sua cultura, cada traço presente tem um significado que somente eles o identificam, assim, a pintura pode acarretar significados diferentes em cada etnia os desenhos sozinhos expressam significados. E uma forma de rituais da cultura indígena que são representados nos corpos em forma de pintura, é uma expressão artística as tintas são extraídas da natureza como urucum (cor vermelha), jenipapo (cor preta) ou babaçu na maioria das vezes.

Outra questão presente na figura acima é o ritual através do toré, que para os Potiguar, é uma das suas identidades étnicas, criado como um dos sinais de indianidade que os marcam, pois, é uma das expressões que mais valoriza os valores culturais indígenas. MOONEM e MAIA explica:

Aprenderam que índio precisa ter cultura indígena, precisa exhibir símbolos de indianidade e assim o Toré passou a ser uma exibição pública de indianidade, em encontros, festas e outros eventos que contam com a presenças de pessoas estranhas à comunidade Potiguara. (MOONEM; MAIA, 1992, p. 112).

O Toré é uma dança circular, obtendo como formação por três círculos. Os indígenas são colocados um após o outro de acordo com o sentido anti-horário no centro do primeiro círculo ficam os índios com os instrumentos e de dentro para fora, após o círculo central, forma-se o círculo das lideranças e das crianças e por último no círculo externo ficam dispostos os demais indígenas. O ritual do toré é uma forma de expressão coletiva propiciador de diversos significados.

Os desenhos citados acima destaco também como marcas identitária as vestimentas e os adornos corporais para participação do Toré que segundo os potiguaras fazem parte do

momento sagrado. Existe todo um ritual para a confecção do saiote. BARCELLOS, 2005, esclarece que:

Os saiotes são usados pelos homens, mulheres e crianças, cuidadosamente confeccionados para serem usados no momento solene do ritual. Em cada aldeia, várias pessoas fazem o saiote, mas é interessante perceber que existem educadores e lideranças ensinando as crianças a fazerem os próprios trajés. [...] O processo consiste, primeiro, em tirar a embira (casca) da jangada [...] A segunda etapa é colocar a embira dentro da água por mais ou menos 15 dias. A casca fica parecendo com limo de uma cor escura e gosmenta. Esse é o ponto ideal para fazer a lavagem da fibra em água corrente [...] as fibras são levadas para o quintal de casa para serem estendidas. Depois de uma semana, a fibra está seca e pronta para a etapa seguinte. [...] faz-se a seleção por espessura das fibras para se confeccionarem os saiotes de todos os tamanhos. O saiote é um trançado, semelhante a uma corda, que se amarra na cintura e as fibras se estendem até os joelhos, tanto para os homens, como para mulheres e crianças. (BARCELLOS, 2005, p. 241-242).

Os instrumentos são marcas identitária, pois, não há rituais sem instrumentação os bombos ou zabumbas, conforme Barcellos (2005 p. 238). “O pano que recobre o bombo é de couro de animal abatido na região, o corpo do bombo pode ser o tronco de uma árvore sem o miolo.”, nos rituais são utilizados dois, um desenvolver som mais grave e outro agudo. Sendo o bombo o responsável pelo marcar ritmado, a cada toque no zabumba o pé direito toca no chão, cada passo acontece pelo tempo do soar do bombo.

Outra inquirição exposta que merece evidências é que a escola concede em seu ambiente crianças, desse modo, trazer ao convívio desses alunos imagens que o representa é primordial para o seu desenvolvimento e a sua construção identitária. Para Almeida (2003, p. 27): “[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem dizer algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente”. Portanto, as palavras da autora levando em consideração a escola em questão, trazer na sala de aula característica própria pessoal e social (Figura 14) que representam a realidades dos seus alunos. Conhecem suas raízes ancestrais do ambiente social, é entender seu papel e a função de cada um dentro da comunidade, indica conhecer o eu, o outro e o nós.

Figura -14 Marcas Históricas Presente nas Salas de Aula



Fonte: Autora

A escola é um importante espaço de formação do cidadão, ao preparar para o convívio social, um espaço que os alunos passam a maior parte do seu tempo, quando esse lugar apresenta desenhos torna-se então como método pedagógico-educacional de uma importância no cotidiano infantil. Os desenhos tem o intuito de desenvolver características que as crianças apreciam, contribuindo para que haja uma interação. Para entender melhor BOSSELI (2002) esclarece que:

Os desenhos estimulam a criança a interagir com o vasto conteúdo que se encontra em seu bojo, abrindo uma variação de oportunidades de trabalhar temas diversos de maneira lúdica, criando, dessa forma, ambientes atrativos da aprendizagem; o que desperta na criança o desejo de conhecer, investigar e aprender (BOSSALI, 2002, p. 49).

Desde o início da pré-história que a representação em forma de desenho obteve início, tem aproximadamente o mesmo tempo que o homem, foi nesse período que os homens e mulheres expressavam através de desenhos os seus hábitos e experiências. Nessa época o desenho passou a ser um meio eficiente de comunicação. Ferro (1983, p. 11) justifica que “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”.

As palavras de Ferro fazem-se entender que o contato e valorização da cultura que pertence desde infância for ativa, isso suscitará a perpetuação de identidades, valores, tradições. Uma vez, que a presença de marcas identitárias, históricas e culturais desde os primeiros anos nas escolas fazem com que eles construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. De acordo com Silva (2016) “a aprendizagem e o conhecimento devem ser voltados para a vivência, fomentada pelas relações interpessoais de cada membro envolvido nesse processo, já que o conhecimento é a troca de experiências relatadas por cada sujeito envolvido no processo educacional”.

O MEC (2006), aborda que pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares as crianças construirão sua identidade e serão capazes de representar o mundo concedendo significados ao meio que o cerca. Portanto, mesmo que, diferentes espaços sociais auxiliem na construção identitária, a escola quando oferece uma apropriação torna-se considerável auxílio pedagógico, pois, abre espaço para discussão da cultura que o representa com as marcas das histórias da localidade onde está inserida, a história das crianças e seus pais.

5.3. Modos arquitetônicos de desenhar e valorizar conhecimento e cultura no currículo

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC em uma das suas competências gerais menciona que ao valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De toda forma, vale ressaltar que, os conhecimentos locais e identitários não ocuparem o espaço necessário de atenção e aprofundamento, a base passa a falar de forma vazia em termos de sentido de produção curricular.

Em continuação das respostas análises em escolas situada em reserva indígena saio então das aldeias e chego ao centro da cidade de Baía da Traição na chamada Escola cidadã Integral técnica Matias Freire, a instituição atende as turmas do Fundamental II, e do Ensino médio, a escola foi inaugurada no dia 21 de dezembro de 1959, sendo que a estrutura física não é a mesma, ocorreu uma grande reforma. (Figura 15-16).

Figura 15- Estrutura Física Externa da Escola Técnica Integral Matias Freire



Fonte: Autora

Figura 16- Estrutura Física Interna da Escola Técnica Integral Matias Freire



Fonte: Autora

Em observação e registro a arquitetura física, a Escola cidadã Integral técnica Matias Freire, tem ausência de marcas históricas identitárias estrutural, mesmo recebendo alunos nativos de aldeias da região e estar situada em áreas indígenas. Aqui fica nítido o descompasso estrutural à produção de um espaço que valorize e reconheça a força identitária local indígena.

Mas em análises ao projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a escola tem como o objetivo geral contribuir para a formação de uma sociedade democrática, solidária e cidadã onde homens e mulheres aprendam a conhecer, fazer ser, e viver junto inclusive incentivando a cultura indígena potiguara, e um dos seus objetivos específicos e a implementar as atividades socioculturais envolvendo todos segmentos da escola.

Na elaboração do Político Pedagógico da escola (PPP), o mesmo se define como ação coletiva, tornando como base a realidade social, cultural e econômica dos educandos, visando a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Sendo assim, a escola opta por um currículo para a formação humana ao compreender que este precisa ser situado historicamente onde se possa introduzir sempre novos conhecimentos não se limitando apenas aos conhecimentos relacionados a vivências dos alunos, mas que entende que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano que vão além do uso prático, um currículo orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento da diversidade. Assim, a escola busca cumprir a exigência expressa na lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que tem como preocupação a identidades da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi estudado e pesquisado para a elaboração do referido Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fica evidente o percurso histórico de luta que a educação escolar indígena passou para que atualmente pudesse ter uma educação específica e valorizada, visto que, durante um longo período, a educação escolar são moldes de ensino tradicionais, na qual, o professor é a figura central e único detentor de conhecimento, além de existe muito desconhecimento sobre a história indígena.

Mas, em análises as três escolas indígenas da comunidade de Baía da Traição foi verificado que quando as marcas históricas e identitárias quando não está configurado na sua estrutura física, a instituição traz, em alguns momentos um currículo com a preocupação de considerar o aluno como centro do processo de aprendizagem, assumindo assim, o papel de protagonista na construção de sua identidade por ser reconhecido como membro de um grupo étnico através de suas características culturais. Entendemos que cada indivíduo é considerado um ser social e cultural. Desde o nascimento cada ser humano não nasce pronto, o seu desenvolvimento é também através da aprendizagem, seja sozinho, imaginação, observação ou em parceria com os outros, por meio da socialização em sua cultura.

Portanto as escolas buscam cumprir com o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB n. 7352/2010, de 14 de dezembro de 2010, e a lei 10.488 do Plano Estadual da Educação (PEE), da Paraíba, evidenciando as marcas identitárias culturais na estrutura escolar, sendo um espaço de ensinar o seu conteúdo, aliada à realidade social, e a cultura predominante da região, porque as experiências fora e dentro da escola não deve ser antagônica na formação do indivíduo. A mudança de conceitos e práticas pedagógicas que valorizem a liberdade e o respeito, a construção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a aprovação, pelo Colegiado Pleno do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, ganham importante destaque, e atualmente vimos que é possível modificar a ação e as práticas pedagógicas, visando enfatizar a pluralidade humana e o respeito no sentido de afirmarmos e valorizarmos as diferenças e as diversidades na escola.

Assim, é importante garantir por meio de políticas públicas que, o currículo por leis o garanta a aprendizagem do aluno em uma perspectiva multicultural e valorizando o conhecimento que eles trazem à escola, em sua realidade e vivências, assim, o espaço escolar é parte do currículo, e a arquitetura escolar também educa, sendo um fator primordial para o ensino e aprendizagem. Torna-se necessário olhar para a arquitetura escolar com olhos voltados para a subjetividade que este ambiente representa, no qual necessita ser percebido, pois, é muito mais que um espaço físico destinado ao processo escolar em suas singularidades, possibilita o fortalecimento e a valorização dos saberes que são próprios deles, assim, os aspectos arquitetônicos nas escolas indígenas e a vivência constante desse espaço pela comunidade, torna-se sua identificação dentro da aldeia.

A escola é um instrumento de fortalecimento cultural, sendo importante expressar símbolos e significados que fortaleçam a identidade cultural. A imagem associada à arquitetura escolar reforça as expressões da cultura tanto internamente, na comunidade, por sua presença simbólica como na vivência dos espaços. Dessa forma, escolas indígenas com seus aspectos arquitetônicos específicos facilitam a apropriação e o uso segundo seus modos próprios de educar, possibilitando que a escola assuma um lugar de identificação para a comunidade.

Assim, o estudo mostrou que nem todos os espaços físicos educam e trazem respeito as tradições dos povos originários. Aqueles que conseguem imprimir essas marcas se destacam “à olho nu”. Entendemos que, no âmbito de pensar o currículo, também como composição etnográfica e identitária. Tais aspectos são importantes, sobretudo, quando ainda precisamos afirmar que eles têm o direito à terra e uma educação culturalmente referenciada, que reconstrua e valorize os aspectos históricos, culturais e um currículo que os fortaleça. Os modos arquitetônicos de desenhar contribuem para a valorização do conhecimento cultural para construção da identidade. Assim, as possibilidades analíticas não terminam por aqui. A pesquisa fica aberta a outras possibilidades de investigação científica.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; LIMA, Idelsuite de Sousa. **CURRÍCULO: (RE)CONSTRUINDO SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO. ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.1, p.5-12, janeiro a abril de 2014.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2ª**. Ed. São Paulo: contexto, 2003.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Subjetividade: um conceito entre as fronteiras do discurso científico. In SILVA, I. O. (Org.); VIEIRA, M. L. (Org.). Memória, subjetividade e educação. 1ª**. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2007
- APPLE, W. Michael. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 63-85.
- BARRET, P.; ZHANG, Y.; MOFFAT, J. KOBACZY, K. **A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. Building Environment, v.59, p. 678-689, 2013**. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/Larissa-Negriz/publication/320287947_Arquitetura_Escolar_e_Projeto_Paralelo_Entre_Experiências_Britanica_e_Brasileira. Acesso em 14 de agosto de 2022.
- BARCELLOS, Lusival Antônio. **O ressurgir dos Potiguaras**. UFRN, 2002.
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos POTIGUARA da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.384 p.il.
- BANIWA, Gersem. **Desafios da Educação Indígenas: Mais escolas e mais Professores. Disponível: [http://www.institutounibanco.org.br/conteúdo/Desafios da educação Indígenas: Mais escolas e mais professores](http://www.institutounibanco.org.br/conteúdo/Desafios%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgenas%20Mais%20escolas%20e%20mais%20professores)**. Acesso em 20 de outubro de 2022.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio. Etapa II - Caderno I :Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014**.
- BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico. 2010**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/terra_indigena_3/mapa/index.php?cod_ti=36901. Acesso em: 02 abril. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.
- BRASIL, **Decreto-Lei no 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Presidência da República. Casa Civil. Acesso em: 08 de agosto de 2021
- BRASIL, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2 ed**. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 05 de abril 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília, DF, 2007. (Cadernos SECAD/MEC 3)

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas / resolução CEB. 1999.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rc_eb03_99.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2022.

BONNAZZI, M; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades.** São Paulo: Summus, 1980.
CARVALHO, V.C.; RIZZO, H.G. **As zonas costeiras: subsídios para uma avaliação ambiental.** Brasília: MMA, 1994.

BOSELLI, Silvana Maria Carvalho. **Desenho animado: um caminho da educação à distância. 2002. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento)** - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista.** Campinas: Autores Associados, 2010.

CHAMBOULEYRON; Rafael. **A evangelização do novo mundo: o plano de Pe. Manuel Nóbrega.** Revista de História 1996 acesso em 29 de Março de 202, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18785/20848>.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões. Psicologia: Ciência e Profissão**, v.9, n.3, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006>. Acesso em: 14 agosto 2022.

COLARES; Anselmo Alencar; **Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV / Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, VII.** Porto, Portugal, 2014. Anais... Porto, Portugal. p.1-13. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf. Acesso em: 13 outubro2022.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCA, S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”:** **Introdução e Tradução.** Rio de Janeiro. Livraria. Agir. Editora, 1952.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: Ibrasa, 1983

FREIRE, Gilberto; **Casa Grande Senzala.** 20ªed., Rio de Janeiro, Brasil-América 1980.

FREIRE, Paulo, em **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Jose Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo. em **“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Maria das Neves Padilha do Prado. **Baía da Traição: a Acajutibiró dos Potiguara.** João pessoa, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FURTADO, KÊNIA KRISTINA; **Currículos (RE)Construído no Movimento da Docência na Educação Infantil: Entre a Autonomia e a Regulação.**2020.p.31.Disponível: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000082/00008275.pdf>. Acesso em 08 maio de 2022.

GARCIA, Elisa Frühauf, **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/bgMRwy9wwKHJVC4TdywfqMy/?format=html&lang=pt..> Acesso em 04 de abril de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002 – 4ª ed.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Rita, de Cassia; **A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação.** Ponto de vista. V.1. n.1 julho/dezembro 1999. p.47-53).

GOMES, Leonardo Cinésio; PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves. **Figuras Geometricas Encontradas Em Pinturas Corporais Dos Povos Indígenas Potiguara da Paraíba.** Anais do XII ENEM-Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo-SP, 13 a 16 de julho de 2016.

HENRIQUES; Ricardo. GESTEIRA; Kleber. GRILLO; Susana. CHAMUSCA; Adelaine. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola caderno 3 Secard.** Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-rio-de-janeiro/didatica/educacao-escolar-indigena-diversidade-sociocultural-indigena-ressignificando-a-escola-caderno-3-secad/14700795> Acesso em 24 de outubro de 2022.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Edinéia Tavares; CARVALHO, Jailda Evagelista do Nascimento. **A Educação Indígena e Suas Contribuições para os Saberes Escolares na Perspectiva do Povo Indígena Kiriri**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, vol.8, Jul-Dez de 2010.

LOPES, Edinéia Tavares; CARVALHO, Jailda Evagelista do Nascimento. **A Educação Indígena e Suas Contribuições para os Saberes Escolares na Perspectiva do Povo Indígena Kiriri**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, vol.8, Jul-Dez de 2010.

LUCIANO, Gersem dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola** Disponível em: Acesso em 04 abr. 2022.

MACEDO, Elizabeth; **Currículo e conhecimento Aproximações entre educação e ensino**. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6T_gSPLmYYz8K/?lang=pt. Acesso em 03 de maio de 2022.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII**. 2010. 289f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **A Educação Escolar Indígena: Diferentes Perspectivas**; Revista Interface, Edição nº 20, dezembro de 2020. p.2. Disponível: <file:///C:/Users/55839/Downloads/10002-Texto%20do%20artigo-57505-1-10-20210712.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU; Vera Maria. **Indagação sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e cultura**. p. 17-48. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; **Currículo: conhecimento e cultura sobre a qualidade na educação básica**; p.05. 2016 Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2022.

NASCIMENTO, José Mateus do; Barcellos, Lusival. (2012) **O povo Potiguara e a luta pela etnicidade**. In: Nascimento, José Mateus do (Org.). **Etnoeducação Potiguara Pedagogia da Existência e das Tradições**. João Pessoa: Ideia, p. 11-25.

NETO, Alfredo Veiga-. (2011). **Foucault e a Educação**. (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de história.** 1 ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga.** Goiânia: UFG, 2008.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte História e ensino: uma trajetória.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARAÍSO, MARLUCY ALVES. **Diferença no currículo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍBA. (2003) **Resolução n. 207/2003. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação.** João Pessoa.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação do Campo.** Curitiba:SEED/PR, 2006. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 20/07/2015.

PRETTO, N. D. L. **Educações e culturas: em busca de aproximações.** In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. e GIAMBIAGI, I. (Orgs.) **Cotidiano: diálogos sobre diálogos.** Rio de Janeiro:DP&A,2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995. Acesso em 12 de agosto de 2022.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: 500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: autêntica. P. 43-44, 2007

QUARESMA, Fracinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os Povos Indígenas e a Educação. Práticas de Linguagem,** v,3 n.2 p.235-246, 2013.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001. p.366.

SANTOS, Silvio Coelho. **Os direitos dos indígenas no Brasil. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Patrícia Ferreira e; **Educação escolar indígenas: Uma Análise a partir da perspectiva da sexualidade e gênero no município indígena de Baía da Traição/ PB.** p.59.2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; **Documento e Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica. 2001. p.27.

SILVA, Patrícia Karla Ferreira. **Educação escolar indígena: uma análise a partir da perspectiva da sexualidade e gênero no município indígena de Baía da Traição/PB.** 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2010.

SILVA, Eva Tânia Viana da. **Educação indígena diferenciada na Escola Estadual Pedro Poti - Aldeia São Francisco: revitalizando a Cultura Potiguara a partir das práticas educativas.** Mamanguape: [s.n.], 2016. Monografia (Graduação) – UFPB/CCAEE.

SOARES, Andrey Felipe Cé; **A CULTURA E A ARTE NA ESCOLA E OUTRAS HISTÓRIAS...** Disponível em: file:///C:/Users/55839/Downloads/andrey-2016-2.pdf%20ler.pdf. Acesso em 24 de novembro de 2022.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

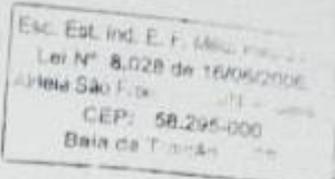
UNWIN, S. **A análise da arquitetura.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; CORDEIRO, Sônia V. Aparecida Lima Cordeiro. **Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

**ANEXO A – Autorização de Imagens da Escola Estadual Indígena de Ensino
Fundamental e Médio Pedro Poti**


CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
 Campus II-UFPB - Areia -PB
 



Esc. Est. Ind. E. F. Médio Pedro Poti
 Lei Nº 8.028 de 16/06/2006
 Areia São F. de ...
 CEP: 58.295-000
 Baía da Traição

Caro gestor(a),
 Inicialmente agradecemos a acolhida ao espaço educacional.

A aluna Tatiane Roseno Alves, está desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado: A Etnoarquitetura Escolar Indígena como Reafirmação de suas Identidades Étnicas, vem respeitosamente solicitar a V.Sª, autorização para que a orientanda possa coletar imagens dos espaços físicos da escola para análise estrutural e curricular.

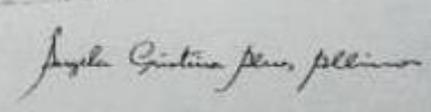
Certos da colaboração, agradecemos vossa atenção e o apoio que V. Sa. venha a dar aos acadêmicos.

Para quaisquer esclarecimentos entrar em contato com a professora Ângela Albino – angela.educ@gmail.com – (83)9904-6462 / (83) 8753-1107

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino o presente termo.

Assinale:
 Esta autorização se estende à veiculação posterior do conteúdo por mim enviado de forma livre e gratuita, a Universidade Federal da Paraíba.

Cordialmente,



ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO
 Orientadora do TCC de Tatiane.

**ANEXO B – Autorização de Imagens da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr.
Antônio Estigarribia**

 **CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**
Campus II-UFPB - Areia - PB 

Caro gestor(a),

Inicialmente agradecemos a acolhida ao espaço educacional.

A aluna Tatiane Roseno Alves, está desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado: A Etnoarquitetura Escolar Indígena como Reafirmação de suas Identidades Étnicas. vem respeitosamente solicitar a V.Sª, autorização para que a orientanda possa coletar imagens dos espaços físicos da escola para análise estrutural e curricular.

Certos da colaboração, agradecemos vossa atenção e o apoio que V. Sa. venha a dar aos acadêmicos.

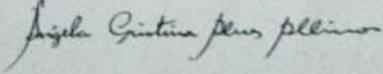
Para quaisquer esclarecimentos entrar em contato com a professora Ângela Albino – angela.educ@gmail.com – (83)9904-6462 / (83) 8753-1107

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino o presente termo.

Assinale:
 Esta autorização se estende à veiculação posterior do conteúdo por mim enviado de forma livre e gratuita, a Universidade Federal da Paraíba.

Cordialmente,


Marinalva dos Santos Mendonça
Diretora


ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO
Orientadora do TCC de Tatiane..

**ANEXO C – Autorização de Imagens da Escola Cidadã Técnica Integral Matias
Freire**

 **CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**
Campus II-UFPB - Areia -PB 

Caro gestor(a),

Inicialmente agradecemos a acolhida ao espaço educacional.

A aluna Tatiane Roseno Alves, está desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado: A Etnoarquitetura Escolar Indígena como Reafirmação de suas Identidades Étnicas. vem respeitosamente solicitar a V.Sª, autorização para que a orientanda possa coletar imagens dos espaços físicos da escola para análise estrutural e curricular.

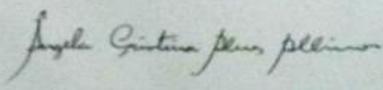
Certos da colaboração, agradecemos vossa atenção e o apoio que V. Sa. venha a dar aos acadêmicos.

Para quaisquer esclarecimentos entrar em contato com a professora Ângela Albino – angela.educ@gmail.com – (83)9904-6462 / (83) 8753-1107

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino o presente termo.

Assinale:
 Esta autorização se estende à veiculação posterior do conteúdo por mim enviado de forma livre e gratuita, a Universidade Federal da Paraíba.

Cordialmente,


ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO
Orientadora do TCC de Tatiane.

ESCOLA CIDADÃ INT. TÉC. EST. MATIAS FREIRE
DECRETO DE CRIAÇÃO Nº 516 DE 13-11-52
CDCI - 1 SDCI - 1
BAIA DA TRAIÇÃO/PB


**ANEXO D- Parecer CNE/CEB n. 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, da
Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Lei 9.394/1996 e Resolução CNE/CEB
n. 7352/2010, de 4 de Novembro de 2010.j**

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

*Dispõe sobre a política de educação do campo e o
Programa Nacional de Educação na Reforma
Agrária - PRONERA.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, DECRETA:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o

desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no [6.755](#), de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o

campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6o Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7o No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Art. 8o Em cumprimento ao art. 12 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

Art. 9o O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que

deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no [11.947](#), de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o [§ 1º](#) do art. [1º](#) do Decreto no [6.672](#), de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e

VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO E- Plano Estadual de Educação



ESTADO DA PARAÍBA

LEI Nº 10.488 DE 23 DE JUNHO DE 2015.
AUTORIA: PODER EXECUTIVO
Publicado no DOE 24 de junho de 2015

**Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE
e dá outras providências.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DA PARAÍBA:

**Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu
sanciono a seguinte Lei:**

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 211 da Constituição Estadual, no inciso I do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PEE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX – valorização dos profissionais da educação; e

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental

Art. 3º As metas e as estratégias previstas no Anexo Único desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PEE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas e as estratégias previstas no Anexo Único integrante desta Lei deverão ter como referência o último censo demográfico, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –PNAD e os censos mais atualizados da educação básica e superior, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5º A execução e o cumprimento das metas e estratégias do PEE serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, a cada 2(dois) anos, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria de Estado da Educação;

II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba;

III – Conselho Estadual de Educação; e,

IV - Fórum Estadual de Educação.

§ 1º A execução e o cumprimento das metas e estratégias previstas no PEE que forem de competência dos Municípios, serão objeto do monitoramento contínuo e da avaliação periódica, por meio das instâncias próprias.

§ 2º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput e no § 1º deste artigo:

I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações, com vistas ao acompanhamento da evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei, nos respectivos sítios institucionais da internet e mídias locais;

percentual de investimento público em educação.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PEE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º Os Sistemas de Ensino deverão prever mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PEE.

Art. 6º O Estado promoverá, em parceria com a União e os Municípios, a realização de, pelo menos, 2 (duas) conferências estaduais de educação, precedidas de conferências municipais e intermunicipais, até o final da década, com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PEE e subsidiar a elaboração do próximo Plano Estadual de Educação.

Parágrafo único. As conferências de educação e o processo de elaboração do próximo Plano Estadual de Educação serão realizados com ampla participação de representantes do poder público, da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 7º Para a consecução das metas do PEE e a implementação de suas estratégias, fica reforçado o regime de colaboração entre o Estado, a União e os Municípios estabelecido pela Constituição Federal e a LDB.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo Único desta Lei não excluem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de colaboração recíproca.

§ 2º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades.



ESTADO DA PARAÍBA

§ 3º Os Sistemas de Ensino deverão considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

Art. 8º Para garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Art. 9º Os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Estado e dos municípios, deverão ser formulados, de modo a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PEE, a fim de viabilizar a sua plena execução.

Art. 10. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PEE, o Poder Executivo encaminhará à Assembleia Legislativa, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Estadual de Educação, a vigorar no período subsequente, que incluirá o diagnóstico, as diretrizes, as metas e as estratégias para o próximo decênio.

Art. 11. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, em João Pessoa, 23 de junho de 2015; 127º da Proclamação da República.

RICARDO VIEIRA COUTINHO
Governador