

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA- DCR**

José Lopes Soares

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, dezembro de 2020



JOSÉ LOPES SOARES

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA-DCR

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR, como parte de requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 02: Educação do Campo,

Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientador (a): Prof. Dra. Roseli Bernardo Silva Santos.

Coorientador(a) Prof. Dra. Leila Marcia Ghedin

Boa Vista – RR

2020

Copyright © 2020 by José Lopes Soares

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676e Soares, José Lopes.
Educação escolar indígena: uma análise do Documento Curricular de Roraima – DCR. / José Lopes Soares. – Boa Vista (RR) : 2020.
100 f.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Roseli Bernardo Silva Santos e coorientação da Prof^a. Dr^a. Leila Marcia Ghedin.

1. Educação Escolar Indígena 2. Desafios 3. Perspectivas
4. Documento Curricular de Roraima I. Santos, Roseli Bernardo Silva (orient.) II. Ghedin, Leila Marcia (coorient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.11 CDD – 371.97 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO


JOSÉ LOPES SOARES

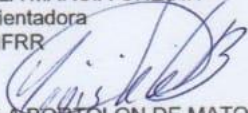
Dissertação apresentada ao
Mestrado Acadêmico em Educação
da Universidade Estadual de
Roraima, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em: 08/12/2020

Banca Examinadora


PROFª. DRª. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Orientadora
IFRR


PROF. DRA. LEILA MARCIA GHEDIN
Coorientadora
IFRR


PROFª. DRª MARISTELA BORTOLON DE MATOS
UERR/IFRR


PROFª. DRA. RAIMUNDA MARIA RODRIGUES SANTOS-
IFRR

Boa Vista – RR

2020

Dedico esse trabalho a Deus, criador do Gênio e Gênero Humano;

A minha família, fonte motivadora e incentivadora, por sempre estar ao meu lado, com infinita paciência, apoiando e incentivando – minha querida esposa Ana Paula, minha filha Anne Jiulaina e meu filho Paulo José.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, criador do Gênio e Gênero Humano;
- A minha família, fonte motivadora e incentivadora, por sempre estar ao meu lado, com infinita paciência, apoiando e incentivando - Ana Paula, Anne Jiulaina e Paulo José. Perdoe-me a ausência em alguns momentos;
- À minha orientadora, Prof.^a Dra. Roseli Bernardo Silva Santos pela amizade, pela confiança;
- À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Leila Marcia Ghedin pela contribuição e direcionamento;
- Aos membros titulares da banca, a professora Maristela Bortolon de Matos e a professora Raimunda Maria Rodrigues Santos por suas contribuições desde a qualificação.
- Aos membros Suplentes, professora Raimunda Gomes da Silva e em especial ao professor Felipe Luiz Gomes Figueira do Instituto Federal do Paraná- IFPR que aceitou participar como externo desta defesa.
- A minha colega e amiga do Mestrado Marilene Fernandes que ao longo do curso foi muito importante para que eu concluísse o curso;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIRR - Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNE – Conselho Nacional de Educação
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
DCR – Documento Curricular de Roraima
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEI - Núcleo de Educação Indígena
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMIR - Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIR - Organização dos professores Indígenas de Roraima
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECD-RR - Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TWM - Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade desvelar, por meio de análise, alguns desafios e perspectivas da educação escolar indígena no estado, relacionado ao Documento Curricular de Roraima (DCR), que está sendo implantado como referencial para a educação infantil e fundamental, tendo como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Neste sentido, a problemática norteadora para o estudo surgiu da seguinte indagação: o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação indígena, ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada? Nesta perspectiva, para execução dos trabalhos, o objetivo geral foi - Analisar a trajetória histórica da educação escolar indígena em Roraima frente aos desafios e perspectivas que apresenta o Documento Curricular de Roraima; e para alcançar o referido objetivo geral foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: Identificar as políticas de reconhecimento mediante os processos de luta e conquistas dos povos indígenas para uma educação escolar diferenciada; Apontar os caminhos da educação diferenciada em Roraima tendo em vista o diálogo com as organizações indígenas e Analisar o DCR focado nos desafios e perspectivas da educação escolar indígena. Neste sentido, primeiramente, discutimos as políticas de reconhecimento mediante os processos de luta e conquistas dos povos indígenas para uma educação escolar diferenciada. Em seguida, analisamos os caminhos da educação diferenciada em Roraima tendo em vista o diálogo com as organizações indígenas. Por fim, analisamos o Documento Curricular de Roraima, os desafios e perspectivas da educação escolar indígena e sua implantação para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere à educação indígena em Roraima. Os trechos do DCR que foram analisados indicaram que, sendo ele colocado como referencial no âmbito escolar indígena, precisa ser discutido no seio da comunidade para que de fato não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que desenvolva uma educação que venha promover uma formação de desalienação e consciência do papel do sujeito indígena na comunidade e no espaço geral.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Desafios. Perspectivas. Documento Curricular de Roraima.

ABSTRACT

This work aims to unveil, through analysis, some challenges and perspectives of indigenous school education in the state, related to the Roraima Curricular Document (DCR), which is being implemented as a reference for early childhood and elementary education, with a theoretical contribution -methodological and dialectical materialism. It is a bibliographic and documentary research. In this sense, the guiding problem for the study arose from the following question: the DCR that is being implemented in the state, with regard to indigenous education, will indeed help to guide the essential learning of indigenous students in the community space, taking into account the indigenous people's right to differentiated education? In this perspective, for the execution of the works, the general objective was - To analyze the historical trajectory of indigenous school education in Roraima in view of the challenges and perspectives presented by the Roraima Curricular Document; and to achieve this general objective, the following specific objectives were developed: Identify the recognition policies through the processes of struggle and conquests of indigenous peoples for a differentiated school education; Point out the paths of differentiated education in Roraima with a view to dialogue with indigenous organizations and Analyze the DCR focused on the challenges and perspectives of indigenous school education. In this sense, first, we discussed the recognition policies through the processes of struggle and conquests of the indigenous peoples for a differentiated school education. Then, we analyze the paths of differentiated education in Roraima with a view to dialogue with indigenous organizations. Finally, we analyze the Roraima Curricular Document, the challenges and perspectives of indigenous school education and its implementation for Kindergarten and Elementary Education, with regard to indigenous education in Roraima. The excerpts from the DCR that were analyzed indicated that, being placed as a reference in the indigenous school context, it needs to be discussed within the community so that it does not in fact promote a traditional and bourgeois education, but that it develops an education that will promote the formation of disalienation and awareness of the role of the indigenous subject in the community and in the general space.

Key words: Indigenous School Education. Challenges. Perspectives. Curricular Document. of Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA POLÍTICA DE RECONHECIMENTO PARA AS DIFERENÇAS	16
1.1 Os movimentos sociais indígenas e a luta pela educação escolar diferenciada	16
1.2 Diálogos reflexivos sobre as diretrizes que norteiam a educação escolar para os povos indígenas	27
1.3 Considerações parciais acerca das políticas de reconhecimento da educação escolar indígena	33
2. PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA EM RORAIMA: UM DIÁLOGO COM AS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS .	35
2.1 Desafios atuais que necessitam serem vencidos.....	39
2.2 Educação escolar indígena em Roraima	40
3. ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA FOCADO NOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	47
3.1 Breve apreciação do DCR	48
3.2 Recorte de Contemplação para a Educação Indígena.....	60
3.3 Influência do DCR na Educação Indígena.....	69
3.4 Análise Documental.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

Os desafios e perspectivas da educação escolar indígena em Roraima é um tema relevante para ser analisado e discutido, especialmente neste contexto atual com mudanças significativas no espaço político, econômico, social e educacional em que estão inseridos todos os brasileiros. Desse modo, o trabalho apresenta uma análise da Educação escolar indígena em Roraima de forma geral e específica, com intuito de desvelar alguns desafios e perspectivas que envolvem a referida educação, especialmente com a implantação do Documento Curricular de Roraima (DCR) elaborado para nortear o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, primordialmente no que se refere à educação escolar indígena. Tal pesquisa qualitativa é de cunho bibliográfico e documental vinculada diretamente ao aporte teórico-metodológico do materialismo-histórico-dialético, visa elucidar as contradições de alguns aspectos, no âmbito da educação escolar indígena de abrangência nacional e local, em especial os desafios e perspectivas no cerne do Documento Curricular de Roraima para o Ensino Infantil e Fundamental, no que se relaciona diretamente à educação escolar indígena diferenciada.

O interesse por esta investigação se deu por entender a relevância histórica, social e cultural da questão indígena no Brasil, especialmente em Roraima, onde se apresenta dados que os povos indígenas são uma parte expressiva da população roraimense, sendo do conhecimento da sociedade as lutas dessas populações para garantir seus direitos, relacionadas à terra, à saúde e à educação, objetivando condições de sobreviver de forma digna. Nesse espaço, a educação escolar indígena se mostra como um ambiente expressivo e importante, sendo um lugar onde se apresentam desafios e perspectivas que podem ser percebidos e vencidos, especialmente, por meio dos movimentos que são frutos de uma ação conjunta e deliberada.

Esses desafios e anseio que fazem parte da atualidade podem ser clarificados quando nos aprofundamos nos estudos relacionados à educação escolar indígena, assim, percebemos que alguns estão vinculados, atualmente, ao DCR direcionado a educação infantil e fundamental, de onde foi esclarecido o objeto de estudo do presente trabalho, procurando compreendê-los a partir da ideologia de que vivemos em uma sociedade determinada por processos históricos, econômicos

e sociais que influenciam diretamente a estruturação das políticas educacionais. Essa realidade levou a percepção do seguinte problema de pesquisa: **o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação indígena, ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada?**

Neste sentido, para ratificar o que já foi mencionado, a base teórica escolhida para direcionar esta pesquisa de mestrado foi o Materialismo Histórico Dialético, que por sua vez é eficaz para realizar uma análise do objeto de estudo, apresentando uma realidade concreta do objeto. Esse método de base marxista permite compreender a realidade através de seu movimento histórico, nos dando condição de possuir uma visão aguçada do real (TONET, 2013). Neste sentido, o referido método, permite desvelar a verdade que está no objeto, alinhado à compreensão mais aproximada da realidade social (TONET, 2013).

Neste espaço, é crucial entendermos as bases materiais produzidas pelos homens em suas relações sociais de produção, sendo essas relações que formam sua consciência. Essa consciência, normalmente, está condicionada a ideologia que se refere aquelas onde são determinadas pelas condições sociais.

No tocante a esse assunto, Marx e Engels (2002), fazem uma crítica eficaz na obra Ideologia Alemã, aos modelos ideológicos dominantes que promovem a alienação e o controle das classes trabalhadoras como requisito para continuar mantendo a ordem social, sendo essa manifesta nas formas de pensamento que o próprio homem elabora no meio de suas relações sociais. De acordo com Severino (1986) é a Ideologia que dá forma as representações no plano da consciência, e auxilia camuflar a realidade fundamental, mas pode também desvelar uma determinada realidade.

Assim, para responder aos anseios da análise proposta, elegemos categorias da concepção (teórica metodológica do materialismo histórico dialético), tais como: - totalidade e contradição, buscando analisar se o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação indígena ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada. Essas duas unidades percorreram o universo dessa pesquisa e foram definidas a

partir dos objetivos estabelecidos para este estudo, o mesmo aconteceu com a teoria que embasa essa pesquisa.

Por um lado, a Totalidade é uma categoria que pode ligar dialeticamente a educação geral, educação escolar, educação indígena geral, educação escolar indígena e diferenciada a outros processos, estreitando relação dos fenômenos pesquisados com os fenômenos sociais. Diante dessa premissa, Severino (2007, p.116) afirma que a totalidade pressupõe o envolvimento com o todo, na qual é possível argumentar que o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade.

Por outro lado, a categoria contradição, encontra-se em movimento constante, de que Marx entende que o real assim como o concreto está em movimento envolto em contradições dentro de um processo histórico referindo-se a dado período específico que por sua vez, se expressa por intermédio dos modos de produção e, conseqüentemente, das formações sociais, ou seja, na análise das contradições do movimento do real. Essa contradição em Marx pode se apresentar na identidade de um ser, no sistema político adotado, nas lutas (Marx e Engels, 2002).

Neste contexto, a contradição está centrada na apreensão da realidade, já que as coisas possuem forças que se opõem formando unidades e mantendo a dependência uma da outra.

Essa análise das vinculações existente entre o geral e o singular, entre o todo e a parte, é primordial advertir que levando em consideração o objeto de análise não podemos compreendê-lo como um elemento puro, isolado no tempo e no espaço, sem afinidade com os processos sociais, econômicos, culturais, políticos, educacionais, mas entender que a vinculação dialética de tudo que existe no processo de pesquisa, isto é, a educação geral ou escolar não está isolada, mas ligada a outros fatores sociais.

Assim, cabe ressaltar que tais categorias são fundamentais e primordiais quando se trabalha com este método de pesquisa para desvelar o objeto em estudo. De tal modo, essa pesquisa está vinculada, também, à dialética que por sua vez está em constante movimento. A dialética parte do pressuposto de que na natureza tudo se relaciona transformando-se e havendo sempre uma contradição própria referente a cada fenômeno. Sendo assim, Gil (2008, p. 14) adverte que:

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Neste sentido, para efetuar essa investigação, parte-se também do pressuposto, que atualmente a proposta de educação escolar indígena do estado de Roraima e sua solidificação é um tema bastante discutido nas assembleias dos indígenas, onde se reúnem docentes, discentes, lideranças e comunidade, sendo que essa implantação plena ainda tem um caminho longo a ser percorrido envolto em desafios e perspectivas, fato este que vivenciei como educador trabalhando há 11(onze) anos em escola indígena e desses onze, 09 (nove) anos foram diretamente em uma mesma escola indígena.

Nesta forma, para execução dos trabalhos, o objetivo geral foi - Analisar a trajetória histórica da educação escolar indígena em Roraima frente aos desafios e perspectivas que apresenta o DCR, no que se refere à educação escolar indígena e, para alcançar o referido objetivo, foram traçado os seguintes objetivos específicos : Identificar as políticas de reconhecimento mediante os processos de luta e conquistas dos povos indígenas para uma educação escolar diferenciada; Analisar se o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação escolar, está levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada e apontar os caminhos da educação diferenciada em Roraima tendo em vista o diálogo com as organizações indígenas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em documentos associados à história dos povos indígena, as legislações pertinentes ao amparo da educação indígena, às políticas educacionais e os desafios e perspectivas relacionados aos povos indígenas em Roraima. Assim a abordagem adotada está vinculada a visão crítica da problemática em questão, procurando compreender a realidade e considerando as contradições de forma dialética.

Neste contexto, realizou-se a revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias sobre temas como educação escolar indígena, políticas educacionais. Sendo que em um segundo momento foi feito a análise de um documento oficial específico: o DCR para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, tecendo uma análise global crítica e uma análise especial na parte relacionado à educação escolar indígena. Neste espaço, autores como Triviños (1987), Luciano (2006),

Bergamaschi et al (2012), Gil (2008) Saviani (2012), Severino (2007), Faustino (2006), Nascimento (2014), Ghedin (2003) Peternella (2016) e outros, tem direcionado seu foco investigativo para discorrer sobre as bases teóricas e a temática indígena de forma crítica e questionadora da realidade.

Neste sentido, o trabalho está organizado em três capítulos, com o objetivo de pesquisar a temática escolhida, onde o capítulo I, Educação escolar indígena: uma política de reconhecimento para as diferenças, busca a partir de conceitos-chaves como “luta”, “educação”, “movimentos” situar os diferentes aspectos que envolvem o tema em educação escolar indígena no espaço das políticas para as diferenças.

O capítulo II, Para uma educação diferenciada indígena em Roraima: Um diálogo com as organizações indígenas, mostrando a luta dos povos indígenas de forma organizada para conquistarem os direitos que lhes eram negados, sendo evidente que já existem desafios alcançados e os por alcançar no âmbito da educação escolar indígena.

E o último capítulo, apresenta a análise do DCR, em especial a parte relacionada à educação indígena com objetivo de desvelar se o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação escolar, ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada, por conseguinte as considerações finais.

Assim, os resultados e discussões da pesquisa revelaram que os trechos do DCR que foram analisados indicam que sendo ele colocado como referencial no âmbito escolar indígena precisa ser profundamente discutido no seio da comunidade para que de fato o que for utilizado não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que desenvolva uma educação que venha promover uma formação de desalienação e consciência do papel do sujeito indígena na comunidade e no espaço geral.

Em suma, – a educação escolar indígena diferenciada é uma temática em evidência atualmente no seio da educação escolar indígena, e estudá-la, contribui com a linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, pois foi uma oportunidade de compreender um pouco mais a educação escolar indígena e seus desafios e perspectivas no âmbito educacional

indígena em Roraima, sendo o presente estudo útil para outros pesquisadores em trabalhos semelhantes e para os envolvidos na organização da educação escolar indígena diferenciada, ressaltado que todo conhecimento somente pode ser apreendido como conhecimento de fato, quando existe a prática social no sentido de transformar o ambiente social, político e econômico.

|

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA POLÍTICA DE RECONHECIMENTO PARA AS DIFERENÇAS

Para dar início a pesquisa sobre a educação escolar indígena em Roraima: Uma análise sobre os desafios e perspectivas, buscamos fazer uma reflexão histórica sobre os povos indígenas e sua luta por uma educação escolar indígena diferenciada voltada especialmente à política de reconhecimento para as diferenças, sob o foco investigativo de autores que por meio de seus estudos e vivência apresentam a realidade que envolve a temática.

1.1 Os movimentos sociais indígenas e a luta pela educação escolar diferenciada

Os movimentos indígenas e suas lutas historicamente estão ligados com a chegada dos portugueses, no qual presenciaram inúmeras mudanças, dentre estas alterações podemos mencionar as lutas ocasionadas com povos não índios como forma de estabelecer a coação e dizimação dos povos para que pudessem assim tomar a posse das terras. Além disto, os movimentos sociais gerados por esses povos, sempre tiveram como base a defesa de suas identidades, terras, língua nativa, costumes e modo de viver, em que eram defendidas com suas próprias vidas, como forma de estabelecer um reconhecimento e respeito a suas tradições.

Estas mudanças vivenciadas, ocorreram em diversos aspectos, sendo o primeiro - a redução drástica das populações indígenas. As estimativas apontam que, no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de nativos, e por ocasião da chegada dos portugueses, em 1500, (LUCIANO,2006). Esse quantitativo populacional atualmente está reduzido a pouco mais de 517,4 mil indígenas, sendo os maiores percentuais nas regiões Norte (73,5%) e Centro-Oeste (72,5%). Roraima era e continua sendo o estado com o maior percentual (83,2%) e o Rio de Janeiro detinha a menor proporção (2,8%) IBGE (2010).

Neste aspecto, Luciano mostra que:

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores que aconteceram na vida dos povos originários dessas terras:

escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais (2006, p.17).

Essas afirmações se harmonizam com as reflexões feitas por Bergamaschi (et al, 2012) onde menciona o período que perpassa por mais de 500 anos de história do Brasil, a cultura dos habitantes locais ficou desconhecida ou recusada e muitas vezes desdenhadas, sendo os nativos tratados como animais vistos como incapazes, e sendo hostilizados ainda mais porque os europeus não aceitavam a humanidade dos nativos, classificados como animais (bestas), sendo necessário um debate intelectual com o objetivo de que fossem declarados verdadeiros homens a partir de 1537 pela bula papal do Papa Paulo III.

Sobre isto, vemos ainda que Bergamaschi et al (2012, p.26) afirma que “nenhum europeu do período da descoberta foi capaz de imaginar a complexidade e a heterogeneidade de culturas e sociedade sobre as quais a cruz e a espada exerciam dominação e violência”. Desse modo, percebe-se que este momento há um demarcador da imposição ocidental para os povos indígenas, cujo processo de dominação se fazia presente numa reação da fé cristã para que culturas fossem intensamente suprimidas.

Diante de um exacerbado jogo de interesses, é possível perceber que a ideologia de dominação junta com a concepção de que os seres passavam por estágio até chegar ao nível de “civilizado” destruiu inúmeros povos tanto fisicamente como, também, o seu modo de viver e compreender o mundo. Esses povos que foram dizimados, infelizmente em contato com os ditos brancos não tinham noção de como seriam danosos para eles esse contato.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é mais abrangente ainda, pois os europeus que chegaram à nova terra chamaram de “índios” os habitantes que residiam no Brasil e o termo tomou uma forma genérica e abstrata para denominar, como já mencionado, uma heterogeneidade de culturas e sociedades, que naquela época não foi identificado nem valorizado.

Essa valorização somente acontece nas últimas décadas com os estudos realizados em várias áreas do conhecimento em especial no campo antropológico. Nesse sentido, quando se fala do reconhecimento e respeito ao outro, Faustino mostra que:

inicialmente, a política do multiculturalismo, fundamentada na teoria cultural, promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados como importantes elementos para se alcançar a tolerância, combater o racismo, a discriminação e construir a paz social (2006, pag.11).

No Brasil este reconhecimento somente se consolida nas últimas décadas, pois foi no reconto temporal das décadas finais do século XX que no Brasil começaram a compreender que somos um povo multicultural e, por isso, requer uma política educacional intercultural para as minorias étnicas (FAUSTINO, 2006).

Não obstante, apesar das mudanças ocorridas na vida dos nativos em solo brasileiro, esses povos mostraram ao longo dos séculos uma real capacidade de lutar não somente pela vida física, mas também por sua cultura e seu modo de viver e perceber o mundo. Neste sentido, vemos que as comunidades indígenas já passaram por grandes picos de mortandade, uma desses períodos foi nos meados da década de 1950, quando as populações se viram reduzidas a pouco mais de 100.000 mil indivíduos, sendo superada essa situação, pois na atualidade as estatísticas mostram que existem cerca de 800.00 mil índios espalhados em aproximadamente 200 grupos tribais (BERGAMASCHI et al, 2012).

No que diz respeito à cultura e o modo de viver Bergamaschi et al afirma que:

a maioria dos grupos indígenas, embora tenham passado por um longo processo de descaracterização cultural, mantém ainda alguns elementos simbólicos que lhes dão especificidade em relação a cultura nacional. Assim, muitos mantêm sua organização social baseada em clãs, metade e linhagens, das quais derivam sua manutenção em famílias nuclear e extensa, em regras de descendências, de residência, de parentesco e de matrimônio (2012, p.30).

Desta forma, é possível compreender por meio da história dos povos indígenas que - a resistência e - a união, quando colocada em prática é um fator preponderante, eficiente e eficaz para superar os mecanismos de dominação que é tão real no mundo capitalista.

Essa resistência tem ao longo das décadas perpassadas especialmente pelo espaço político, quando através das reivindicações, pertinentes legislações foram elaboradas para garantir direitos elementares. Entre esses direitos à educação escolar diferenciada tem sido objeto de luta, sendo que sua conquista de fato não tem sido fácil, mas por meio dos movimentos organizados por lideranças indígenas e grupos de apoiadores, aos poucos tem se tornado uma realidade.

Tal resistência conforme Prestes (2013), ganha força especialmente a partir da década de 1970, quando começou a se evidenciar, em toda América Latina, o movimento indígena a favor do respeito às identidades indígenas e, conseqüentemente, defesa de seus territórios, afirmação de sua autodeterminação e demais direitos decorrentes, sendo que no Brasil, por sua vez as lideranças e representantes de sociedades indígenas passaram a se articular, com objetivo de encontrar soluções coletivas para problemas comuns como, por exemplo, a demarcação de terras, a defesa de seus territórios, autodeterminação, respeito à diversidade cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.

Conforme Matos (2013), em 1973, foi criado no Brasil a Lei 6001, intitulada como Estatuto do Índio, publicada em 19 de dezembro de 1973, dispondo de informações e direitos atribuídos aos povos indígenas, no qual em seu texto dispunha que a alfabetização destes povos deveria ser feita na língua do grupo em que pertenciam.

No entanto, o mesmo código que defendia direitos dos índios, também gerava uma insegurança quanto à valorização da cultura indígena, como afirma Luciano (2007, p.151), “A lei não mencionava necessidade de programas educacionais que atendessem as realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícito o bilinguismo, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas”.

Ainda em consonância ao que aduz o Estatuto do Índio, temos alguns dispositivos que asseguram a cultura e a educação a ser destinadas a estes grupos, como demonstra os artigos a seguir.

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas (BRASIL, 1973).

Ainda nesta década, contava com projetos alternativos provenientes das ONGs, que auxiliavam não só na parte da educação, mas em outros aspectos as comunidades indígenas (MATOS, 2013).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu a garantia dos direitos indígenas assim como o respeito aos seus costumes, como demonstra em seu art. 210, parágrafo 2º, onde menciona que “ 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”.

Para Luciano (2007), a década de 1970 e a promulgação da Constituição vigente em nosso país propiciaram mudanças positivas quanto as políticas referentes aos indígenas, estabelecendo que

A proposta de Educação escolar Indígena Intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério de Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões de índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio e importante salientar que, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias. As iniciativas eram

desenvolvidas com resistência aos modelos colonistas e integracionistas e como estratégias de luta e recuperação das autonomias internas e conquistas de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativa. Também é importante destacar que a partir deste período o centro das discussões acerca de novas políticas indigenistas foi saindo das instâncias do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que passaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e iniciativa privada (LUCIANO, 2007, p.5).

Outro marco importante foi a criação da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, juntamente com a entrada do século XXI, sendo uma década de várias inovações, com o advento de muitas conquistas no âmbito legislativo, ocorrendo em 2001 a aprovação do Plano Nacional de Educação, que relata sobre a educação indígena como modalidade de ensino, fazendo primeiramente um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos indígenas, no entanto esta legislação assegura o ensino bilíngue, de modo que a docência realizada é composta preferencialmente por índios da comunidade, dentre outras garantias.

Ainda em consonância as inovações decorrentes do século XXI, temos em 2004 a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD); de forma que com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, aconteceu a junção entre a Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), recentemente no começo de 2019 ocorreu a extinção desta Secretaria, por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de Janeiro de 2019. (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Outro marco legal, importante de comentar, é o Decreto nº 6.861 de 27/05/2009, responsável por definir a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade na organização da estrutura de ensino, tendo em vista que deve ser respeitado a territorialidade e suas necessidades, como exemplo podemos citar a data de um ritual comum entre o grupo em que não poderá ser possível realizar a aula, devido a motivação cultural. Além do mais, este decreto traça objetivos a serem atingidos na educação escolar como.

- I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Com direito a educação escolar específica, intercultural e bilíngue, cabe a FUNAI, assegurar este direito, enquanto órgão federal competente por articular políticas indigenistas, considerando a experiência e o conhecimento especializado adquirido ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas, por esta razão a FUNAI é coordenadora de todos os projetos que envolvam estas comunidades (FUNAI, 2020).

Deste modo, podemos observar que nos últimos vinte e cinco anos, caminhamos para uma concepção mais democrática, respeitosa e justa, que valoriza a identidade da cultura indígena, proporcionando a mesma plataforma de ensino nacional aos grupos indígenas, de maneira que o aprendizado é efetuado nas comunidades considerando os seus costumes e tradições de vida, exposta por Matos da seguinte maneira.

As mudanças presentes nos textos legislativos afetaram diretamente e diferentemente a cultura dos povos indígenas do nosso país, na atualidade, as escolas indígenas zelam por sua autonomia e pelas conquistas legais. Buscam atender as características próprias de sua comunidade, incluindo a conquista da nomenclatura “Escola Indígena” e sua regularização oficial, embora haja similaridades entre as culturas dos diferentes grupos indígenas, cada comunidade indígena é singular. (MATOS, 2013, p.66).

Neste sentido, a educação escolar indígena específica e diferenciada que de fato atenda às demandas dos povos indígenas tem passado por diversas fases sofrendo várias rupturas. Essas fases estão ligadas em primeiro plano as políticas indigenistas de cada época, embora permeada por rupturas e continuidades, até muito recentemente, a história da educação indígena foi essencialmente, uma ação civilizatória que começou a partir das missões jesuíticas, até as instituições federais indigenistas.

Quando mencionamos uma educação que atenda as demandas dos povos indígenas é necessário recorrer a Saviani (2012, p. 13) quando afirma que o “[...]”

trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, a luta das lideranças visava especialmente que a educação ofertada não seguisse os moldes da sociedade capitalista, pois se seguisse os ditames da educação dos ditos “brancos” os grupos étnicos indígenas ficariam condensados a teorias que não harmonizavam com suas realidades.

Neste sentido, Ghedin (2003) mostra que uma educação que atenda os anseios de um grupo tem que propor uma alternativa crítica da realidade e não condenar os grupos ao conformismo e a integral alienação, reproduzindo a dinâmica intencional do sistema dominante, sendo que ao longo da história essa reprodução tem sido um fato real na sociedade brasileira – a educação serviu - e ainda serve - como instrumento ideológico a serviço das classes dominantes.

Neste contexto à educação escolar indígena historicamente se construiu de acordo com Ferreira (1992), em quatro fases bem distintas. A primeira fase foi a mais longa da história da educação escolar para os índios do Brasil, pois envolve todo o período colonial, quando o sistema educacional estava vinculado aos missionários jesuítas e tinha como principal alvo a negação da diversidade dos índios, e conseqüentemente o extermínio de suas culturas e a integração indígena à sociedade nacional. Não obstante a segunda fase foi sistematizada a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em 1910, e se estenderam até o ano de 1970, quando se configuraram as articulações da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e outras missões religiosas com objetivo de que o Estado apresentasse uma política indigenista menos desumana, existindo certa preocupação de manutenção com os aspectos linguísticos e culturais dos povos indígenas. A terceira fase iniciou em 1970, quando começaram emergir no espaço político nacional grupos organizados com o objetivo de defender os anseios indígenas. Foi nesse período que as assembleias indígenas realizadas em todo o país tiveram uma maior acentuação, o que ajudou na articulação das lideranças indígenas no espaço nacional.

Em 1980, teve início à quarta fase, por iniciativa do próprio movimento indígena organizado e com o apoio de outras organizações não governamentais de apoiadores da causa indígena. É nesta fase que as articulações indígenas em prol

da reorganização da política indigenista ganharam força e permitiu uma comunicação permanente entre os vários grupos indígenas (FERREIRA, 1992).

Sobre esse assunto, Nascimento (2014) afirma que, durante os mais de 500 anos de história do Brasil, as populações indígenas passaram por muitas experiências no campo educacional, sendo tais experiências sistematizadas por diferentes agentes, com objetivos bem determinados. Entre esses agentes e modelos educativos, podemos mencionar os seguintes: os modelos salvacionistas das missões católicas que se iniciam com a colonização; os modelos desenvolvimentistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI); os modelos integracionistas das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; os modelos alternativos apresentados por entidades indigenistas e no recorte temporal atual os modelos próprios dos povos indígenas.

Esse modelo próprio de educação dos povos indígena se expandiu, especialmente, a partir da Constituição de 1988, assegurando aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Esse reconhecimento de que os índios poderiam utilizar suas línguas nativas e seus processos de aprendizagem na educação escolar fomentou a possibilidade da escola indígena contribuir significativamente para o processo de consolidação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um instrumento somente para integração (GRUPIONI, 2001).

Neste sentido, o ambiente escolar foi um dos instrumentos para promover a assimilação e integração dos índios à nação, com as conquistas legislativas por meio do esforço conjunto do movimento indígena, ela passou a ser um espaço de formação para a luta, e a educação escolar configurou-se uma arma política na formação de lideranças. Assim, os instrumentos da própria sociedade capitalista começaram a ser usados para atuar na preservação e garantia dos direitos indígenas e muitas das lideranças atuais que participam das articulações de organizações indígenas passaram pelo espaço escolar, usando os seus conhecimentos para pressionar o governo e lutar por melhores condições de vida dos povos indígenas.

As assertivas mencionadas anteriormente estão em consonância com Manifesto indígena (2014, pag.19) quando afirma que:

Ao chegarem ao século XX sem que o Estado lhes tivesse assegurado essas garantias, os povos originários – agora com suas populações bem reduzidas em decorrência da longa trajetória de genocídio e etnocídio a que foram submetidos – passaram a incorporar uma forma de luta diferente das guerras de resistência armada do passado, enveredando pelas lutas institucionais, numa perspectiva semelhante àquelas que estavam sendo experienciadas pelos vários grupos da sociedade brasileira e latino-americana que se constituíram enquanto sujeitos coletivos de direito.

Com isto, é importante ressaltar que após a conquista de mecanismos constitucionais, as leis que de fato apresentavam as ações foram elaboradas, especialmente as que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. No bojo abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, uma das bases é o uso das línguas indígenas, levando em consideração os conhecimentos, saberes e formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

Essa sistematização do campo jurídico, gerado no espaço federal, tem aos poucos se engendrado nos detalhamentos e normatização dos estados, por meio de legislações e normas específicas que procuram adequar preceitos genéricos nacionais às suas particularidades, sendo o caminho para uma legislação que objetiva atender as demandas particulares de cada contexto.

Assim, nesse espaço social quando de fato os ordenamentos jurídicos funcionam na prática, os povos indígenas são beneficiados e também, a educação brasileira, efetivando o respeito com aqueles que precisam de respostas diferentes. Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações e normas específicas que procuram adequar preceitos nacionais às suas particularidades locais. Esse é o prático caminho para uma legislação que tem tratado de princípios, cuja concretude depende de cada contexto específico.

Neste espaço de luta e conquista por meio dos movimentos dos povos indígenas especialmente no âmbito escolar, Luciano ratifica que:

A principal consequência direta do fortalecimento do movimento e das organizações indígenas no Brasil é a superação do fantasma do desaparecimento gradual dos povos indígenas, com a população estimada em 734.127 indígenas, segundo dados do IBGE no Censo do ano 2000, o que representa 0,4% da população brasileira. A população indígena apresentou crescimento médio anual de 7,9 % nos anos de 2004 e 2005 (IBGE) contra 1,6% da população brasileira. O crescimento médio da população indígena brasileira nos últimos 10 anos foi de 4,0% ao ano, o que

representa uma reviravolta histórica pós-contato e projeta um futuro promissor e otimista do ponto de vista étnico-demográfico (2007, p.80).

De acordo, ainda, com Luciano (2006, p.8), “entre as prováveis causas para o aumento da população indígena estão às questões de reconhecimento da identidade indígena – índios ressurgidos e índios urbanos – a etnogênese e a aceitação cada vez maior pela sociedade da identidade indígena”. Essa conquista mostra a força que os povos indígenas têm de sobreviver em meio a tantos massacres sofridos tanto no aspecto humano quanto cultural.

As conquistas territoriais cujas demarcações foram legalizadas também têm sido expressivas, sendo 12,38% da área total do Brasil e 21% da área total na Amazônia Legal. Isso visto pelo prisma ambiental, tem uma relevância incalculável, no entanto o reconhecimento e a valorização pelo Estado e também pelos próprios povos indígenas é incipiente no que diz respeito as ações de políticas públicas direcionadas à proteção desse imenso patrimônio indígena brasileiro (LUCIANO, 2006).

Luciano (2006) ainda afirma que os grandes protagonistas na luta pelos direitos dos povos indígenas são de fato a relevância das terras indígenas, o capital simbólico representado por 222 povos e 180 línguas. Neste contexto, é fato que o que tem tido efeito real foi à realização de campanhas nacionais e internacionais em favor de algum direito voltado para a proteção ambiental e cultural das terras indígenas, isso é evidenciado com demarcação e de homologação da Terra Indígena Yanomami, em Roraima.

Em relação às conquistas, Luciano (2006) enfatiza que algumas conquistas do movimento indígena tais como: Direitos conquistados na Constituição de 1988; Ratificação da Convenção 169 / OIT em 2003; Participação política; Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal); PDPI, DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena); Carteira Indígena; Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngue, pluricultural, autônoma e auto gestada pelos índios e Demarcações de terras, principalmente na Amazônia, são exemplos prático que é possível alcançar grandes objetivos relacionados aos anseios das etnias indígenas, desde que a união e a articulação seja eficiente e eficaz.

Diante do exposto, vemos que o movimento e as organizações indígenas têm conquistado muitos objetivos, no entanto ainda têm muitos desafios para serem vencidos, tanto no espaço dos direitos básicos como também no âmbito de outras políticas públicas, em especial no campo da educação escolar indígena, que atualmente dispõe de diretrizes norteadoras, sendo tal assunto tratado a seguir.

1.2 Diálogos reflexivos sobre as diretrizes que norteiam a educação escolar para os povos indígenas.

Em continuidade a pesquisa sobre a educação escolar indígena: Uma análise do DCR, buscamos fazer um diálogo reflexivo visando desvelar os desafios e perspectivas relacionado às diretrizes legislativas que protagonizam a educação escolar indígena diferenciada, sob o foco do ordenamento jurídico hierarquizado.

Quando retoma-se a leitura acerca da educação indígena o RCNEI (1998), aborda que a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988 e a educação escolar relacionado aos povos indígenas eram envoltas em diretrizes ditas protecionistas, pois orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à união nacional, de forma espontânea ou por processos imperativos ditos legais e formais, tudo isso porque o entendimento era que os povos indígenas estavam próximo da extinção.

Contudo, somente nas últimas décadas, abandonou-se a ideia que o desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas era iminente. Assim, o Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de “aculturação” (aculturação é um processo que implica a recepção e a assimilação de elementos culturais de um grupo humano por parte de outro) e “assimilação” desses povos (RCNEI, 1998).

Neste espaço, RCNEI afirma que:

A Constituição brasileira de 1988 traçou, pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias (1998, p.31).

Neste espaço ainda, RCNEI (1998) faz menção de forma detalhada dos direitos conquistados no âmbito da CF/88, resultado de muitas luta e resistência quando afirma:

O Título VIU "Da Ordem Social" contém um capítulo denominado "Dos índios", onde se diz que "são reconhecidos aos índios a 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".

Neste sentido, em consonância as afirmações anteriores, Bergamaschi (et. al, 2012) mostra que a Constituição de 1988 produziu uma virada conceitual e mudou significativamente as relações do poder estatal com as populações indígenas espalhadas pelo Brasil, e essas mudanças levaram a alterações nas leis específicas relacionadas à educação escolar para torná-las adequadas aos princípios genéricos, sendo evidenciado a possibilidade de uma educação escolar que contemple a especificidade, interculturalidade e o aspecto bilíngue.

Nesta perspectiva, quem em primeiro plano sofreu mudanças para atender as especificidades dos povos indígenas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, assim a legislação educacional que objetiva efetivar as leis gerais contidas na Constituição de 1988, em seu Título VIII - "Das Disposições Gerais", nos artigos 78 e 79, abordar sobre educação escolar indígena (RCNEI, 1988).

Não obstante, no RCNEI consta que:

O artigo 78 foi elaborado para determinar que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias" (1998, p.32).

É notório ainda, mencionar que o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas, sendo que o referido artigo apresenta os programas

que terão como objetivos: o fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; o desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (RCNEI, 1998).

Neste sentido, não se pode negar que teoricamente com a elaboração da CF/88 e LDB/9496 os povos indígenas foram contemplados com inúmeras propostas que necessitavam serem evidenciadas no habitat de cada grupo indígena, no entanto muitos desses direitos ainda são negligenciados pelo poder público conforme expressa Altini enfatizando que:

Em primeiro lugar, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a Educação Escolar Indígena. Fomentar mudanças nessa área exige investimento em capacitação de técnicos dos órgãos públicos, e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária (2014, p.49)

Assim, as leis existem, mas é necessário o acompanhamento ou fiscalização por parte das lideranças indígenas para que a efetivação desses direitos aconteça na prática, uma vez que os líderes, são as pessoas mais adequadas a representarem as discussões entre os membros a cerca de seus direitos garantidos por lei, assim como a realidade local proporciona uma melhor visão sobre os costumes que devem ser respeitados e valorizados ao serem criados e executados qualquer política pública que venha intervir na forma de vivência dentro da comunidade.

Em relação ainda, à educação escolar indígena e às legislações que a envolve, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), é um documento que embora não tenha força de lei, tem sido muito utilizado como referência para elaboração de projetos pedagógicos em diversas localidades. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), foi um documento elaborado no ano de 1999, pelo Ministério da Educação (MEC), para sua elaboração contou com a participação de vários especialistas e professores indígenas (BERGAMASCHI et al, 2012).

Por este olhar, Bermaschi et al (2012), destaca ainda que o referencial foi publicado e encaminhado às escolas indígenas, secretarias de educação, entre

outros órgãos estaduais e municipais, com o intuito de promover o debate em torno da Educação Escolar Indígena e traçar seletivas ações, embasado nos princípios traçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse documento visa a determinação de ações semelhantes às dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual serve como referencial para as escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil. A diferença entre eles é que o RCNEI é um subsídio adicional que oferece informações e indicações para a elaboração de propostas curriculares exclusivamente ao espaço das comunidades indígenas.

Outro fator preponderante que deve ser evidenciado na educação para os povos indígenas, no tocante à legislação e de acordo com Grupioni (2001) é a educação escolar *diferenciada, específica, intercultural e bilíngue*, que a partir da Constituição de 1988 vem sendo regulamentada por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações e sua execução aos estados e municípios.

Neste sentido, Grupioni(2001, p. 45) enfatiza que:

A Portaria Ministerial nº 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção (2001, p.45).

Esses direcionamentos são importantes, pois todo o sistema legislativo pertinente à legislação indígena visa instrumentalizar os povos indígenas nas lutas pelos seus direitos, que apesar de todas essas leis ainda enfrentam dificuldades para desfrutar dos seus direitos.

Neste contexto de reflexões sobre as legislações que norteiam a educação escolar indígena - a Convenção da OIT não pode ser esquecida, pois foi o primeiro instrumento internacional especificamente destinado a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas, sendo uma Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (RCNEI,1998).

De acordo, ainda com RCNEI (1998), foi estruturado em 37 artigos, sendo a Convenção, conhecida como de nº 107, e estabeleceu a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas. Nessa Convenção menciona que os Estados signatários devem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que possa afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas.

A OIT no final de 1980 foi revista e deu origem à outra - a Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada em 1989. Essa por sua vez apresentava como ponto elementar o reconhecimento de que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles têm o direito de participar dos planos e programas governamentais que os afetem. (RCNEI, 1998).

No que concerne à educação, RCNEI enfatiza que:

A Convenção prevê a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem (1998, p.35).

Desse modo, é notório lembrar que o Brasil demorou 13 anos para promulgar a Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989. Essa Convenção de fato foi e é um importante passo na garantia dos direitos dos povos indígenas, pois estabelece o respeito às tradições e culturas, deixando de o pensamento integracionista e direcionando para a necessidade de assegurar a participação dos povos indígenas nas decisões que o Estado brasileiro institui. Em suma, quando evidenciamos a luta dos povos indígenas no âmbito legislativo, em especial a luta pela educação, vemos que Altini et al, (2014, p. 38) enfatiza que:

Educar é compartilhar o dia a dia, o trabalho, a sabedoria, o espaço onde se vive a experiência de aprender, seguido de perto por aqueles que já sabem. Cabe aos adultos incentivar os mais jovens, ensinar pelo exemplo, aconselhar, valorizar as ações esperadas e persuadir quando as ações não correspondem ao que é previsto nos padrões culturais (2014, p.38).

Neste contexto afirma Altini et al (2014), que a educação é percebida de maneira abrangente e diz respeito à vida em comunidade e, nessa concepção, a escola tem um papel fundamental, quando evidencia as práticas pedagógicas indígenas. Neste contexto, o modo de estruturar e de organizar a escola e o

currículo necessita ser elaborado de maneira distinta, atendendo às necessidades e anseios de cada grupo indígena. E nesse espaço, uma escola que mantém práticas que fomentam a individualidade, a competitividade, não atende aos anseios de culturas que se desenvolvem a partir de outros valores sociais.

Quando se faz uma análise das leis que norteiam a educação escolar indígena não se pode negar que elas são úteis para a execução dos projetos educacionais dos povos indígenas. No entanto, não se pode esquecer que existem muitos aspectos que precisam ser mudados para que exista de fato uma harmonia entre a legislação e a prática. Entre os aspectos que precisam ser modificados está a persistência de uma “tradição de política pública” - homogeneizadora que não atinge somente a educação escolar indígena e gera mudanças nessa área, exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não são de modo abrangente e com a qualidade necessária para alcançar um resultado eficaz (RCNEI, 1998).

Constata-se que a educação em si voltada para os povos indígenas, não vem voltada para melhoria da comunidade, conseqüentemente é desenvolvida como meio de propagação do poder de povos não indígenas, ao adentrar nas comunidades como sendo uma política pública voltada à necessidade destes povos, todavia se trata de interesses internacionais associados à dominação do capitalismo, que veem a política de integração como um instrumento para distender a concentração de poder do Estado em todos os territórios em que puderem monopolizar seu poder.

Outro aspecto que necessita melhorar, de acordo com o RCNEI (1998) é a questão da dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, pois apesar de existirem, não tem sido suficiente para as demandas e carências das escolas e da formação de professores.

Em suma, quando refletimos sobre os direitos dos povos indígenas, em especial a educação escolar indígena, é notória que além das conquistas no campo político é necessário, também, cuidar para que haja a manutenção contínua desses direitos. Neste sentido, saber como atualmente está sendo dinamizadas as políticas sobre a educação indígena é um fator de extrema importância, sendo o assunto em evidencia a seguir.

1.3 Considerações parciais acerca das políticas de reconhecimentos da educação escolar indígena

Atualmente as políticas relacionadas à educação escolar indígena, representada por lideranças indígenas, concentram seus esforços no sentido de vivenciar uma educação escolar indígena que realmente se desenvolva por meio da participação e da gestão direta dos principais interessados, que nesse caso são os povos indígenas com as suas múltiplas particularidades. Neste sentido, a participação e a autogestão não se podem vincular somente aos processos burocráticos, mas sim à condição de realizações práticas de forma adequada com o intuito de atender com qualidade a demanda da educação escolar indígena.

De acordo com RCNEI (1998), uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue ou multilíngue é uma reivindicação real dos povos indígenas, sendo à escola uma instituição integrada ao cotidiano, com função de viabilizar esse objetivo, apesar de sua origem ser externa ao universo sociocultural indígena.

Nesta perspectiva, é o conhecimento da maioria dos povos indígenas no Brasil que existe um contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas, nesse espaço a escola indígena, precisa ser um instrumento onde ocorra o diálogo ou o conflito entre essas forças (RCNEI, 1998).

De acordo com o RCNEI(1998) no Brasil, atualmente as políticas giram em torno da busca pela construção de escolas indígenas capazes de articular as experiências inovadoras, em que a escola ajude a refletir no desenvolvimento de projeto histórico do grupo; na criação de novas associações de professores índios, no amadurecimento da reflexão dos professores sobre sua prática e sobre os objetivos e condições da escola desejada, na avaliação crítica dos projetos em curso, na produção e publicação de materiais didáticos específicos e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada.

Quando falamos de políticas educacionais para os povos indígenas, conforme Altini et al (2014), não se pode negar que as políticas públicas de

atendimento à peculiaridade cultural dos povos vêm sendo aplicadas em muitos lugares no formato de um sistema de imposição, desvalorização e discriminação, contradizendo o discurso de que vivemos em um país que se define como sendo pluricultural.

No próximo capítulo abordaremos as conquistas da educação indígena em Roraima por meio dos movimentos direcionados pelas organizações indígenas dentro de espaço social político e econômico.

2. PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA EM RORAIMA: UM DIÁLOGO COM AS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS

Neste capítulo veremos o surgimento das organizações indígenas em Roraima, e suas contribuições para as conquistas alcançadas no campo Educacional Escolar Indígena, sendo que estas conquistas foram marcadas por lutas que reivindicavam o reconhecimento das diferenças culturais e educacionais dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro.

Nestas últimas quatro décadas, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, e, sobretudo, os da área da educação, vêm articulando inúmeros debates em torno da educação escolar a ser evidenciada nas comunidades, especialmente baseada na ideologia que os seres humanos são heterógenos, sendo que todos estes estudos influenciaram os povos indígenas, que ao longo desse mesmo período já almejavam algo diferente para a educação escolar no espaço comunitário (PRESTES, 2013).

Essa afirmação é confirmada por Luciano (2010) que diz, a partir dos anos 80, a escola ganhou um novo valor às lideranças (tuxauas) passaram a lutar pela implantação e melhoria das escolas, principalmente, pelo controle e destino da educação escolar em suas comunidades. De acordo com Prestes (2013), muitas organizações e associações foram sendo criadas com o objetivo de representar as diversas etnias e ao mesmo tempo começou a existir uma articulação entre essas organizações indígenas, sendo algumas delas: Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR); Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR); Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM); Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Neste contexto, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) se tornou uma das principais organizações articuladora entre as outras, e firmou importantes parcerias com instituições como Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), com intuito de fortalecer a luta pelos direitos dos povos indígenas em relação a educação e outras demandas.(PRESTES, 2014)

Não obstante, Prestes (2013, p.63) afirma que:

Á OPIRR, ao longo das últimas décadas, vem protagonizando uma militância política relevante quanto à história da educação indígena no Brasil. Sua instituição formal como organização indígena, se iniciou a partir da realização de encontros, plenárias e assembleias estaduais, regionais e nacionais, ocasião em que eram apresentados problemas e propostas para a consolidação da educação escolar em áreas indígenas (2013, p.63).

Prestes (2013) afirma que devido à necessidade iminente de defesa da educação e direitos dos professores indígenas de Roraima, os professores juntamente com representantes do Conselho Indígena Missionário (CIMI), realizaram a primeira reunião extraordinária na Missão Surumú, município de Pacaraima, entre dias 26 a 28 de outubro de 1990, com o objetivo de formar uma organização que representasse os povos indígenas nos anseios relacionados a educação escolar indígena. Assim, na ocasião, se reuniram 84 (oitenta e quatro) professores dos povos Macuxi, Wapichana, Taurepangue e Ingaricó em busca de fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar verdadeiramente indígena.

Assim, Prestes (2013, p. 64) enfatiza que foi a partir desse encontro que “nasceu a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, com apoio do Conselho Indígena de Roraima (CIR), que cedeu uma pequena sala em seu escritório na cidade de Boa Vista para o desenvolvimento de trabalhos”.

Ao refletimos sobre essa forma de se organizar dos povos indígenas, Altini (2014), afirma que nessas últimas quatro décadas, houve um acúmulo de vivências aprendidas e o instrumento de mobilização múltipla tem sido um fator que serviu e serve de aprendizado relevante para as lutas, sendo colocado em prática a níveis local e nacional com objetivo de lutar diretamente contra as forças anti-indígenas que buscam desconstruir direitos e invalidar as diretrizes da Constituição relacionadas aos direitos dos povos indígenas.

Em Roraima não se pode negar que de fato as organizações têm contribuído para fazer valer os direitos relacionados às diversas etnias indígenas. Neste espaço, a OPIRR se destaca no cenário estadual e nacional pelas conquistas voltadas ao atendimento das demandas indígenas nos campos: educacional, social e ambiental, pois em suas assembleias estaduais e regionais surgem propostas relevantes, que tem sido utilizada para nortear ações no âmbito das demandas indígenas (PRESTES, 2013).

Ao refletir sobre as organizações em especial a OPIRR, é possível entender claramente que o objetivo principal da referida organização tem sido a de promover uma educação escolar indígena, tanto na formação dos professores indígenas como também de preparar material didático para ser utilizado no contexto escolar com intuito de instrumentalizar a educação indígena diferenciada.

Prestes (2013), afirma que atualmente essa organização vem promovendo discussões que evidenciam temas relevantes como: a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas de acordo com as necessidades pedagógicas, administrativas e a realidade dos alunos nas suas comunidades; Diagnóstico da rede escolar indígena de Roraima e suas demandas; Criação do Sistema Próprio para a educação escolar indígena; Projetos de auto-sustentação para escolas e comunidades; Formação básica e superior de professores e alunos indígenas; pesquisa e produção de material didático adequado à realidade das escolas e dos alunos indígenas; Ações voltadas para o combate à prevenção às drogas, principalmente o álcool e o fumo, a prostituição e a violência contra crianças e mulheres.

Tais discussões são relevantes, pois além de direcionar para solução das temáticas, serve também para reflexão crítica da realidade em que estão inseridos os povos indígenas. A OPIRR luta atualmente também para proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (PRESTES, 2013).

O autor supracitado informa acima que a educação escolar indígena tem sido o tema relevante, nas discussões especialmente sobre: O professor indígena; perfil, vocação e envolvimento com a comunidade; Currículo de formação de professores indígenas: o que é importante aprender para ser professor indígena?; Currículo da escola: o que é importante ensinar na escola indígena?; Material didático e de pesquisa: o professor indígena como pesquisador e autor de materiais didáticos; Quem tem responsabilidade na formação do professor indígena: que precisa ser feito? Quem são os formadores dos indígenas.

O trabalho realizado por essas organizações tem surtido efeitos, foi por meio de reivindicações apresentadas pelos tuxauas, no ano de 1986, a SECD/RR abriu em suas dependências um espaço administrativo com representação indígena chamado de Núcleo de Educação Indígena (NEI). Este núcleo tinha o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativos à educação nas escolas indígenas. O NEI, em tempos mais recentes, passou à categoria de Divisão de Educação Indígena (DIEI) (PRESTES, 2013).

Ao falarmos de conquista por meio intermédio de representações organizadas, Altini destaca que:

o processo de organização dos professores indígenas, não só evidenciou um novo sujeito coletivo dentro do movimento indígena global, como também ampliou as chances de inclusão das lutas pela Educação Escolar Indígena na pauta das reivindicações gerais, aumentando assim as possibilidades de construção de novas iniciativas de escolas indígenas na perspectiva descolonial (2014, p.31).

Há muito ainda a realizar, pois as escolas indígenas de uma forma geral para conquistar a autonomia curricular e administrativa reivindicada, precisam colocar em prática os princípios educacionais da educação diferenciada, sendo que ainda atualmente os critérios utilizados para o funcionamento das escolas em comunidades em muitos casos não correspondem à realidade indígena (RCNEI, 1998).

Constata-se que elaborações de documentos e normativas bem como a formação de professores indígenas são realizadas por instituições não indígenas. Então, mesmo que haja todo um arcabouço documental que indique a autonomia dos indígenas, ainda tudo está nas mãos das Instituições não indígenas, havendo desta forma uma contradição, pois para que haja a formação de professores sob a tutela somente da OPIRR, essa terá que cumprir alguns requisitos que são impostos por órgãos educacionais competentes.

Deste modo, a educação diferenciada, tão buscada pelos indígenas, terá que passar pela aprovação do “colonizador/dominador” antes de qualquer ação, assim, a liberdade de escolha dos indígenas, acaba no final sendo cerceada.

2.1 Desafios atuais que necessitam ser vencidos.

Como já foi possível analisar anteriormente muitos desafios em especial no âmbito da educação escolar já foram conquistados pelos povos indígenas, fruto da unidade desses povos, no entanto na atualidade existem ainda muitos outros desafios que necessitam serem vencidos.

Conforme Luciano (2006) existe alguns desafios que precisam ser vencidos pelo povo indígena, seja por meio das organizações, seja por meio das instituições escolares espalhadas nas diversas comunidades, sendo o primeiro – o saber lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, o qual é obrigado a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos.

Nesta perspectiva, Luciano afirma que:

O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer dos povos indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia (2006, p.82).

É possível notar que o modelo hierarquizado de uma diretoria de associação formal pode além de criar conflitos de poder dentro da comunidade indígena, pode criar também diferenças sociais e econômicas que minimiza o valor da democracia de forma horizontal, fragilizando o direito dos indivíduos e grupos que compõem a comunidade (LUCIANO, 2006).

Luciano (2006) ainda mostra que o modelo associativo geralmente entra em conflito com os modos tradicionais de organização social, política e econômica da comunidade ou do povo indígena e não é algo simples de compreender, sendo uma ação que não existe muitas vezes por parte dos membros da comunidade uma apropriação consciente e qualificada desse modelo associativo. Mas do ponto de vista burocrático é a forma padrão para o acesso a recursos públicos ou da cooperação de órgão internacionais.

Neste espaço, Luciano enfatiza que:

O desafio é como compatibilizar as diferentes lógicas, racionalidades e formas operacionais de tomada de decisão, de distribuição de bens e produtos, de organização das diferentes tarefas e responsabilidades, da

noção de autoridade, de poder, de serviço e de representação política (2006, p. 82).

Esse desafio mostra que a educação escolar pode ajudar significativamente não somente para resolver os passos burocráticos, como também fortalecer análises críticas sobre alternativas que simplifiquem os instrumentos burocráticos do Estado.

De acordo ainda com Luciano (2006), o segundo desafio que se torna relevante destacar - é como os povos indígenas vão manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam ser alcançados, objetivando consolidar a perspectiva étnica de futuro, sendo de extrema importância à manutenção desses direitos os quais foram conquistados com muita luta. Assim é necessário refletir que os desafios citados envolvem todos os povos indígenas que estão espalhados pelo território brasileiro, sendo necessário que todos estejam unidos para que de fato os desafios sejam vencidos.

Atualmente outro desafio que precisa ser superado, que é a base desta pesquisa é - se o DCR, alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, quando colocado em prática norteia de fato as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, referente ao que devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assegurando-se a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral. Neste sentido, para tratar de tal assunto é necessário fazermos menção da educação escolar indígena e a educação escolar em Roraima, cujo assunto será discutido no posteriormente.

2.2 Educação escolar indígena em Roraima

O DCR no seu bojo antes de apresentar as diretrizes que nortearão a educação escolar indígena no seu contexto histórico faz menção à educação escolar

especificamente em Roraima, mostrando diferentes aspectos, conforme é exposto a seguir.

As escolas indígenas possuem um histórico de implantação diferenciado em cada comunidade, uma vez que este direito é reivindicado em tempos distintos por seus povos e, apesar de ter finalidades comuns, cada uma apresenta expectativas próprias ao seu funcionamento (SOBRINHO et al, 2017, p.67). retirei as aspas.

Neste contexto, o DCR apresenta que o estado de Roraima, está localizado no extremo norte do Brasil, é constituído pelas seguintes etnias: Makuxi, Patanoma, Taurepang, Waimiri-atroari, Wapixana, Waiwai, Yanomami, Ingarikó e Ye'Kuana.

De acordo com Nascimento (2014), a história da educação escolar dos indígenas em Roraima, passou pelas mesmas situações decorrentes nas regiões do nosso território nacional, as informações que se tem, era que em 1909 tivemos a chegada de missionário beneditinos, responsáveis por fazerem as instalações das primeiras escolas da região, estes missionários tinham intuito de providenciar a civilização dos povos indígenas, uma vez que “criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização”.

Vanthuy Neto (2000) afirma que a primeira escola destinada aos povos indígenas, no qual havia apenas a população índia foi realizada na missão São Gerardo de Brogma, no Surumu, região do Rio Branco. No ano de 1910 começaram a ministrar aulas nessas escolas sobre catecismo, alfabetização, carpintaria e jardinagem para as crianças indígenas (SANTILLI, 1989).

O registro desta escola também é evidenciado pelo etnólogo alemão Theodor KochGrunberg, que visitou a região nos anos de 1911 e 1912, descreve a Missão São Gerardo de Brogma como sendo constituída de alguns edifícios provisionais com um só piso, com paredes de barro e teto de palha de palmeiras e zinco. Ainda segundo seu relato, a missão é constituída por uma capela, as celas dos padres e irmãos, e sala de aula da escola que também serve de refeitório. Os missionários ensinavam na língua materna e português, não por reconhecer a cultura, mas por ser uma estratégia para poder entender o mundo destes povos e “cristianiza-los, não havia valorização do bilinguismo, uma vez que a língua materna servia apenas como o meio para chegar à língua nacional- o português. ” (KOCH-GRUNBERG, 1976, p.123 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 95).

Nesta perspectiva, em relação ao assunto vemos que outros autores contribuem de forma externa com o contexto histórico do DCRR , que os beneditinos em 1920 criaram uma espécie de patronato, que funcionava no estilo de

internato até 1945, neste estabelecimento passavam centenas de meninos e meninas indígenas procedentes das aldeias (SANTILLI, 1989).

Outra escola criada de forma semelhante, foi a Escola Agrícola Theophilo Leal, instalada nas proximidades da fazenda São Marcos, de forma que as crianças eram tomadas das mãos de civilizados que os exploravam ou filhos de índios que trabalhassem nas medições da fazenda, com o objetivo de alfabetizar as crianças, formar carpinteiros, seleiros e ferreiros. Em 1920, contava com cerca de 31 crianças (SANTILLI, 1989).

Ainda, segundo Santilli (1989), com a instalação da SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1924, outras quatro escolas foram criadas havendo cerca de 25 alunos em cada uma, “nesse novo projeto o objetivo era formar um grupo de interpretes formado pelos próprios alunos, que fossem capazes de mediar suas relações com os grupos indígenas”.

Diante da abordagem, vemos ainda que os missionários beneditinos permaneceram na região roraimense até a década de 47, em 1948 iniciou um novo período com a substituição dos beneditinos pela instalação da Missão Consolata também proveniente da igreja católica, iniciando uma segunda fase de escolarização para população indígena. Um marco importante foi a chegada do Padre Marcos Honati, que fez a inauguração de um internato que se destinava a crianças carentes, órfãos e desamparados. (MELO, 2000).

A casa Surumu, fundada em 1949, funcionava como internato para órfãos e desamparados até o ano de 1969. Desta data, começou-se com 15 elementos uma nova experiência: formar líderes e professores para as malocas dos índios. No ano de 1971, este projeto foi estendido a todo o território, eliminando os órfãos e desamparados que provinham de Boa Vista. Neste ano, foram preparados 40 elementos que trabalhavam nas comunidades, ligados a atividade missionaria (DIOCESE-RR, 1978, p.01 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Nascimento (2014), define que tal internato não dera o retorno esperado, por esta razão em 1967, com o Padre Luciano Stefanini na direção, resolveu inovar, criando a primeira turma de indígenas no processo de formação de professores, com intuito dos próprios indígenas lecionarem em suas comunidades, de modo que em 1972 tivera a formação de professores para ministrarem aulas voltadas a níveis de 1ª a 4ª série, e respectivamente em 1975, formou-se a turma de professores indígenas para lecionarem nos níveis de 5ª a 8ª série,

Neste mesmo período da década de 1960, na esfera nacional, extingue-se o órgão SPI, sendo criado a FUNAI, que havia o mesmo objetivo de integrar o índio a sociedade, de forma que só depois de muita persistência e oposição da população indígena, é que o órgão modificou mediante as pressões passando a assumir uma nova postura referente a concretização dos direitos indígenas tanto na esfera nacional como internacional. (NASCIMENTO, 2014, p.98).

Não há dúvida que que o “Dia D”, no ano de 1985, representa o marco da mudança de rumos na educação escolar indígena oficial em Roraima. Tendo o evento possibilitado a reflexão crítica em torno do tema, os indígenas chegaram à conclusão que “as escolas para indígenas”, pensadas e impostas pelos brancos, serviram para acabar com as culturas indígenas, preconceituosamente consideradas inferiores e não apenas diferentes, impondo assim o modelo de sociedade envolvente, pretensamente considerada superior. Uma vez feita a leitura crítica da realidade, os indígenas passaram a reivindicar “escolas verdadeiramente indígenas”, idealizadas, implementadas e gerenciadas por eles mesmos (DIOCESE-RR, 1978, p.01 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Em virtude da crítica e imposição indígena é que a unidade escolar indígena transformou-se em uma realidade, de respeitar a identidade cultural deste povo, sendo retirado aquele pensamento de impor a forma de viver do homem branco, passando a aceitar a comunidade com seus costumes.

Diante das reivindicações dos professores indígenas, no ano de 1986, foi criado o NEI – Núcleo de Educação Indígena, dentro da Secretaria Estadual de Educação. Este, no início foi gerido por um não índio – a professora Maria Luiza Reis, que logo foi substituída. O Núcleo tinha como objetivo, “organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação” (REPETTO, 2002, p.234).

Conforme explica Nascimento (2014), em 1989, na cidade de Manaus, o Estado do Amazonas, realizou-se o primeiro encontro de professores indígenas em prol de discutirem sobre as alternativas dos povos indígenas no sistema educacional. Em 1990, temos um encontro semelhante ao anterior, com a diferença de ser somente entre os profissionais do Estado de Roraima, o encontro aconteceu na região do Surumu, contando com as etnias Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó, ocasionando a criação da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima).

Como mencionado acima os professores indígenas tinham formação máxima para lecionar até a 8ª série, com as reivindicações junto ao governo do Estado, os profissionais indígenas em 1994 alcançaram como conquista a formação

de 230 professores no nível de magistério de 2º grau, através do Projeto Magistério Indígena Parcelado, gerado pela Secretaria Estadual de Educação. (NASCIMENTO, 2014).

A partir desta formação, os professores indígenas começaram a debater a questão de adquirirem uma formação superior, motivo a ser debatido nas Assembleias da OPIR, nos seminários sobre educação superior, de maneira que a reivindicação que teve mais atenção, foi a feita no ano de 2001, na comunidade indígena Canauani, no qual foi elaborado o documento “Carta de Canauani”, onde as lideranças cobravam as autoridades para a formação em nível superior para a comunidade indígena. Somente em 2003, foi realizado um curso específico para professores indígenas, com a nomenclatura “Licenciatura Intercultural”, que prepararia os professores, de forma que estes repassassem o conhecimento para o grupo em que vivencia. (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Carvalho (et al, 2008, p.39), o intuito deste curso foi de “ formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com a legislação vigente”.

Segundo Matos (2013), mesmo com todo esse processo de reivindicação de direitos, tentando minimizar as desigualdades impostas na sociedade, assim como “ a criação de dispositivos legais que exigem a inserção dos conceitos etnoraciais e diversidade no currículo escolar, a sociedade, ainda hoje, temos uma cultura comparativa entre indígenas e não indígenas”, de forma que muitos acreditam erroneamente que a educação aos não indígenas é hierarquicamente superior ao que é lecionado com povos indígenas.

Atualmente, de acordo com uma consultoria proveniente do Projeto MPF em Defesa da Escola Indígena para análise destes dados, e esclarece que “do total das escolas indígenas do Brasil, 1011 estão localizadas no Amazonas e 361 em Roraima, totalizando 43,7% das escolas indígenas do Brasil.” (LUCIANO, 2015).

Segundo o mesmo autor, do total das escolas indígenas, apenas 54,4% encontram-se regulamentadas, e 29,89% não possuem prédio escolar. Dados deste mesmo relatório apresentam informações sobre a infraestrutura destas escolas e demonstram que aproximadamente metade delas não possui abastecimento de energia elétrica pela rede pública, e o abastecimento de água, em grande parte, é oriundo de igarapés, poço e cacimbas. Afirma, ainda que, no tocante à oferta de ensino para a maioria (mais de 90%), oferecem Ensino Fundamental de

9 anos e uma pequena parte (9%) oferece o Ensino Médio. (LUCIANO, 2015 *apud* SOBRINHO, et al, 2017, p. 69).

Ainda em consonância a consultoria de Luciano (2015), “67,4% das escolas utilizam a língua indígena no processo de aprendizagem. Do total, 51% das escolas não utilizam material específico. Com base nestes dados, vemos que após muitas lutas e conquistas pelo indigenistas, ainda vivenciamos a precariedade no ensino escolar indígena, seja pela falta de material, estrutura ou oferta de ensino, mesmo nesta era moderna a igualdade escolar na sociedade ainda está longe de ser atingida, observando os dados coletados, no qual mesmo conquistando a garantia de ensino, este vem sendo precário, dificultando ou impossibilitando o conhecimento para estas comunidades que muitas vezes estão locadas distantes do centro urbano, restringindo o aprendizado destes povos, que muitas vezes se veem obrigados a se retirar de seu ambiente em busca de concluir seus estudos e se profissionalizar pela falha no ensino escolar que sofrem em sua comunidade.

Para Nascimento (2014, p. 71 *apud* Bergamashi, 2014) “a escola indígena não está livre de tensões e conflitos”. Cotidianamente, ela precisa ser ressignificada por seus sujeitos e reelaborada de acordo com os objetivos que eles se propõem a alcançar. Por outro lado, há que estar aberta ao diálogo com outros conhecimentos e outros sujeitos, em uma perspectiva intercultural.

Por esta razão Bernal (2009) alerta que diante de tais constatações, observamos que com toda luta descrita, se nota que a educação escolar indígena, ainda não atingiu sua totalidade, estando ainda em construção, no entanto a lema da luta constante dos indígenas é que “os professores sejam indígenas e que os processos próprios de aprendizagem de seu povo sejam reconhecidos como conhecimento capaz de interagir com os conhecimentos dos “brancos”, não havendo nenhuma diferenciação quanto ao sistema de ensino, estrutura ou receptividade da população. Além disto, ainda temos desafios a serem enfrentados como, disponibiliza o autor a seguir:

A Educação Escolar Indígena aqui em Roraima, ainda apresenta algumas barreiras dentro e fora da comunidade. Na comunidade, ainda há alguns pais que não estão de acordo com essa nova proposta educativa que a escola vem desenvolvendo. Por outro lado, a própria Secretaria de Educação ainda reluta em reconhecer as atividades práticas da comunidade como um componente curricular. Entendemos que esta relutância da Secretaria de Educação está relacionada a um processo de hierarquização dos saberes já discutido ao longo deste trabalho. Portanto, este é o grande

desafio dos professores na promoção de uma educação que definem como, específica, diferenciada intercultural e multilíngue. (NASCIMENTO, 2014, p.247).

Deste modo, vemos que o contexto histórico mostra que a educação escolar indígena em Roraima, ainda está inserida no espaço de desafios que precisam ser superados, a cultura e o componente curricular por vezes não têm conexão, o que é necessário à comunicação entre as autoridades de educação, juntamente com a comunidade indígena para estabelecer os parâmetros exigidos por eles, como forma de desenvolver a promoção da educação dentro da comunidade. Nesta perspectiva, no capítulo posterior abordaremos o desafio que o DCR traz para a educação indígena no espaço das comunidades após sua implantação como instrumento norteador da educação escolar para o estado de Roraima, em especial a educação escolar indígena.

Ante o exposto, ficam constatados os grandes desafios e dificuldades para cumprir a garantia da educação diferenciada aos povos indígenas, introduzindo novos conhecimentos, reverenciando os costumes de cada etnia que seja inserida a unidade escolar, assim não somente as autoridades competentes estão engajadas em empenhar os direitos consolidados a estes povos, como também a própria comunidade tem se mobilizado para exigir seus direitos, para que de fato consiga uma educação que atenda às suas realidades.

3. ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA FOCADO NOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como foi mencionado anteriormente um dos desafios que precisa ser analisado é - se o DCR, alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, atende à demanda da educação escolar indígena, quando colocado em prática, no espaço da comunidade, especialmente no que se devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada.

Pensar sobre a elaboração de um documento para atender as especificidades embasado pelas diretrizes nacionais, permite retomarmos as questões pautadas nos recortes anteriores as quais se configuram desde a imposição do processo colonizador para com as nações indígenas, numa relação de antagonismo que se fizeram presentes em todo percurso da história, a negação da culturas originárias e dizimação dos que resistiam aos ditames ocidentais.

Com base no materialismo histórico é possível analisar a realidade deste feito a partir das relações de conflitos que se estabelecem entre índios e não índios . Na concepção de Marx, segundo Pires (1997), o caráter material se constitui quando os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico como eles vêm se organizando através de sua história. Deste modo é fundamental reconhecer que a formatação de um referencial para educação escolar para as populações indígenas é resultado de um processo de lutas e relações conflitos os quais são apropriados e empoderados ou não pelos povos.

Diante de uma abordagem teórica metodológica buscou-se acrescentar neste recorte, elementos presentes nas reflexões das abordagens históricas e sociológicas, pois ainda que se construam referências ou documentos que pretendem respeitar as especificidades construídas no cerne das populações indígenas, sabe-se que as relações teóricas e práticas ainda necessitam ser consolidadas perante as relações de poder instauradas na sociedade capitalista, sendo que:

[...]a implantação de educação escolar em comunidades indígenas, poderia estar ocorrendo um triplo movimento. Por um lado, a instrumentalização e incorporação de mão-de-obra para tencionar a diminuição no investimento

em capital variável e, por outro, a inserção dessas populações no mercado de consumo das mercadorias capitalistas. (RODRIGUES, 2014, 629)

Mediante a análise para compreender o percurso de elaboração de diretrizes que são consideradas instrumentos resultados de políticas públicas para o reconhecimento das populações indígenas que têm em seu bojo a expressiva relação de poder que se estabelece, vemos que tal percurso da educação escolar inicia pautada pelo viés positivista, implementando valores ocidentais e suprimindo conhecimentos originários para que esses sujeitos atendam os interesses do mercado.

Diante das assertivas, no estado de Roraima o DCR servirá para nortear a educação escolar em Roraima abrangendo todos os seguimentos, inclusive a educação escolar indígena, sendo relevante analisar os desafios do referido documento diante de sua implantação como referencial a educação escolar em Roraima, em especial na educação escolar indígena nas comunidades. Essa análise apresenta-se inicialmente no tópico seguinte com uma breve apreciação do Documento em evidência.

3.1. Breve apreciação do Documento Curricular de Roraima

O presente DCR é um instrumento que direcionará as políticas públicas educacionais e o currículo a ser ministrado em todas as escolas da rede estadual e municipal, tendo como foco os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como garantia da formação integral do aluno, sendo primeiramente elaborado o DCR para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Constata-se que este documento já foi devidamente aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima e agora está na fase de implementação. Todo o trabalho de elaboração do DCR se fez mediante regime de colaboração entre Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), à luz das diretrizes estabelecidas na BNCC e contou com a participação ativa dos professores como redatores.

Identifica-se que no tocante a BNCC com a garantia constitucional prevê o artigo 210, disposto na nossa Carta Magna, ocorreu à necessidade de criação da BNCC para assegurar uma formação básica e igualitária a todos os estudantes, independente de qual região estão situados no Brasil.

Desta maneira, a BNCC foi elaborada em formato de um documento, cuja finalidade é regulamentar a educação nacional, dispondo de forma isonômica os mesmos conteúdos e níveis de aprendizagem em qualquer sistema de ensino do país. Essa sistemática respeita o que define a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, ocasionada em dezembro de 2017, com o objetivo de estabelecer as competências e habilidades especificam cada componente curricular que será imposto em cada ano letivo.

Assim, o projeto neoliberal de educação advém do aprofundamento do liberalismo, considerado uma vertente do capitalismo, que orienta novos rumos liberais para fortalecer o projeto do capital, sem necessariamente romper com ideários anteriores aos moldes dessas orientações, haja vista que, os programas de governo que encaminham as políticas de Estado, reajustam os serviços sociais para atender a produção capitalista (ORSO, 2007 pg.15 *apud* CARDOZO et al., 2017).

Desta forma, torna-se perceptível a introdução do neoliberalismo econômico se adentrando pela educação através de políticas públicas e planos governamentais voltados à educação, uma vez que o BNCC será o caminho traçado pelo próprio Estado, impondo matérias e disciplinas de saberes básica a classe trabalhadora, grande massa populacional brasileira, que faz a utilização da escolaridade pública, influenciando a desigualdade de saberes, uma vez que tal grade curricular abrange uma formação mínima para o preparo dos discentes públicos, “enquanto às elites é destinado o privilégio de uma formação completa e abrangente, às classes populares são destinadas à aprendizagem de saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho”. (Cardozo et al., 2017, pg.3).

Assim, a educação passa a ser compreendida a partir das determinações sociais, que estão constituídas de relações de poder que se constroem historicamente como um campo social de disputa hegemônica de classes. Essa disputa apresenta-se, por exemplo, na articulação de concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, bem como, nas diferentes dimensões sociais, mediante os interesses de classes (FRIGOTTO, 1995 apud CARDOZO et al., 2017, pg. 3).

Por esta razão, na visão capitalista ao invadir a educação escolar, contribui de maneira significativa com a disparidade social, até porque como Paulo Freire (1979, p.86) descreveu “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Nesta concepção, um componente curricular imposto a todas as escolaridades públicas, mostra a presença do neoliberalismo na educação, e mantém privilégios de aprendizados a uma classe pequena com condições de pagar entidades privadas que possam estimular e complementar saberes não disponíveis em repartições públicas, avigorando que pequenas classes consolidem à frente de cargos políticos fundamentais nas decisões do país.

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir, sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal. (NEVES, 2007. p. 212 apud CARDOZO et al., 2017, pg. 7).

A finalidade da educação escolar começa a ganhar novas direções, que restringem o conhecimento da população em massa, aumentando a competitividade social, de maneira em que a isonomia existente no caput do artigo 5º da Constituição Federal, torna-se contraditória, onde todos são iguais perante a lei, todavia a lei que garante isto, não fiscaliza as políticas públicas governamentais que são desiguais, em proporcionar um ensino adequado independentemente se este ensino venha ser de entidade privada ou pública; pois a igualdade de deveres é cobrada na mesma proporção, no entanto a disparidade de privilégios acarreta em relações sociais desiguais e não em equiparidade social.

Assim o planejamento educacional público, apesar de esforços dos docentes a frente de suas aulas, tendo em vista o cumprimento de uma grade curricular,

limitando matérias, que foram estabelecidas numa ótica capitalista, restringindo conhecimento de informações à classe trabalhadora, torna a educação pública um sistema com baixa qualidade, que coadjuva na transformação que configura um projeto que reproduz o interesse capitalista no sentido de estes servirão as forças produtivas.

Assim, a construção de conhecimentos é fragmentada, daqueles que não têm recursos e oportunidades para que haja uma transformação no pensamento quando se percebe o seu lugar no contexto, sendo os sujeitos conformados, são apenas aprendizagem passiva, os quais não se posicionam diante dos ditames do sistema em vigor, que impede tomada de decisões no que se refere ao exercício cidadania e conhecedor dos direitos, garantias e deveres.

A BNCC, como podemos perceber é uma norma que não foi criada para orientar quanto à utilização de conteúdos a serem repassados, podemos notar em seu texto, que ela impõe valores, limitando os professores a seguirem o que ela ordena assim a educação torna-se mecanizada, no qual quem faz esse processo de automatizar-se é o próprio texto normativo, que preestabelece o que deve ou não ser ensinado, utilizando o professor como um boneco de fantoche, programado a anseios neoliberais e neoconservadores.

O professor mediante a BNCC enfrentará dificuldades se quiser repassar aos seus discentes teorias que vão além do ditame da BNCC, devendo repassar os interesses dentro do documento normativo, uma vez que a norma é fechada para questionamento, restringindo o trabalho intelectual do profissional, silenciando-o, uma vez que este deverá cumprir com toda política educacional apresentada além de que todo o recurso didático a ser utilizado deve se conforme ao que está alinhado na BNCC, delimitando a rotina e o processo de aprendizado da sociedade, tornando os indivíduos peças do sistema, para que sigam as orientações imposta pelo Estado, invalidando a possibilidade de educação quanto a formação crítica do discente, para que este tenha consciência que ele é o fator principal para que haja uma renovação social exigindo assim modificação na estrutura social em prol da coletividade.

Retomando sobre o formato da BNCC, de acordo com (ABREU, 2018) a base a ser implantada deverá ser utilizada da seguinte forma:

Atualmente, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas seguem os parâmetros curriculares nacionais. Quando a BNCC for implantada, o que deve ocorrer a partir de 2019, ela será o guia para o que acontece nas salas

de aula de Norte a Sul do Brasil. Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas. (MEC, 2017 *apud* ABREU, 2018)

Com a implantação do BNCC, no Estado de Roraima, em Abril de 2018, foi instituído uma equipe, constituída por gestores e professores especialistas da rede estadual, municipal e privada de ensino; para serem responsável pelo processo de análise, escrita, elaboração e monitoramento do DCR (DCR, 2019). Nesta perspectiva, de acordo com a página 6, do Diário Oficial de Roraima, com publicação em 28 de Março de 2019, para a constituição do DCR, foram realizadas as seguintes etapas.

- a) Indicação dos redatores para elaboração do Documento Curricular - abril,
- b) Mobilizações e encontros presenciais - maio a novembro,
- c) Consolidação da 1ª versão do currículo - 30 de junho,
- d) Instalação da Plataforma de consulta pública - 23 de julho a 17 de setembro,
- e) Elaboração da 2ª versão do Documento Curricular, a luz das contribuições da Consulta pública – 31 de outubro,
- f) Realização dos seminários regionais para discussão e consolidação do DCR – 06 a 09 de novembro,
- g) Sistematizações das contribuições pós seminários – 10 a 12 de novembro,
- h) Entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação 13 de novembro (DCR, 2019).

Com base nessas etapas aconteceram à elaboração do DCR, respeitando as bases educacionais impostas pela BNCC, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais/2013 e Plano Nacional de Educação-2004/2024, como forma de assegurar a formação humana integral, garantindo todos os direitos que guarnecem sobre o ensino e aprendizado atribuído ao estudante (DCR, 2019).

Neste espaço vemos ainda que:

A estrutura do DCR, estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica (DCR, 2019).

Sendo assim, o DCR é um documento responsável por nortear as políticas públicas educacionais e o currículo a ser ministrado em toda a rede de ensino a fim

de garantir um desenvolvimento educacional com eficiência para os alunos, dispondo de mecanismos que direcionem as ações pedagógicas e habilidades que impulsionem no aprendizado adequado e coerente imposto nas escolas, inclusive nas escolas indígenas.

Com relação a esta diretriz pautada pela lógica neoliberal, surge um questionamento quanto o DCR direcionado para escolas indígenas e o cotidiano dos discentes destas escolas. Conseqüentemente, até que ponto uma diretriz pautada pela lógica neoliberal atende as especificidades diante a atual conjuntura política que se vivencia? Esse formato acontece com um número significativo de professores indígenas e representantes?

Nesta perspectiva, para que o DCR tenha êxito em sua implementação, contará com a disponibilização de formação inicial e continuada para os profissionais das redes públicas que são lotados nas áreas educacionais, englobando não somente aos professores, mais se estendendo aos gestores, administradores e coordenadores pedagógicos do sistema de ensino, além de auxiliar quanto a construção do material didático, de maneira que haja inter-relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a realidade da sala de aula abrangendo as necessidades de cada aluno em todo o sistema de ensino (DCR, 2019).

A partir dessas necessidades, os currículos relativos às etapas da educação e suas modalidades devem ter o DCR como um documento que conduza a sua organização. Deste modo, segundo Khatab (2019), o prazo definido pelo MEC (Ministério da Educação), é de que novos currículos embasados no DCR e BNCC, venham ser implementados nas instituições de ensino em 2020.

Ao falarmos de currículo no espaço educacional podemos afirmar que tem como finalidade o desenvolvimento integral do sujeito, responsável pelo crescimento físico, social e intelectual, uma vez que currículo é um instrumento no qual concede a transferência de saberes e ideias, responsáveis por transmitir uma visão de mundo social interligada aos interesses dos grupos, não podendo ser desconsiderado deste modo, a cultura em que o indivíduo está inserido, havendo assim uma conexão curricular da ideologia pedagógica, de encontro com a cultura e as relações de poder que possui a sociedade (MOREIRA e SILVA, 1997).

No tocante ainda ao currículo, que é base do DCR, é importante mencionar que:

Na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer, é onde são selecionados conteúdos, que vão ajudar a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. Porém tais propostas são formuladas, de forma pré- estabelecida, e não consideram, a perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos (BURLET, 2017).

Assim, o conhecimento a ser repassado por meio do currículo, não estimula na reflexão e visão crítica do discente, mas apenas avalia o desempenho do aluno de acordo com o conteúdo a ser repassado, deste modo o conteúdo limita o conhecimento do aluno, de maneira que o professor fica propenso em repassar o conteúdo imposto, de maneira que sua preocupação maior seja a aprovação do aluno do que o aprendizado a ser adquirido pelo aluno.

O currículo desconsidera os saberes locais, como alguns costumes que são repassados dentro da comunidade em que está inserida a criança, de maneira que possa inter-relacionar vida do aluno com o conteúdo a ser aprendido, tendo em vista que a preocupação maior a ser concluída, é o repasse de conteúdos dentro do quantitativo de dias letivos do que a construção de uma sociedade melhor, capaz de distinguir, questionar, indagar decisões que estarão inseridas em seu modo de viver.

Assim, entende-se que com um currículo pré-estabelecido, o governo pode inserir o que quer que sua sociedade aprenda, favorecendo mais seus interesses e padronizando o modo de pensar e ver a vida através de instruções e ensinamentos reproduzidos no ambiente escolar, contribuirão para que a sociedade venha ser alienada a política governamental, tornando-se cada vez menos crítica, uma vez que o conteúdo a ser aprendido no ambiente escolar é escolhido e elaborado pela própria entidade governamental, que decide o que será repassados aos discentes.

Dessa maneira, a formação intelectual do aluno se torna limitada ao que é imposto pela BNCC, ao que convêm as autoridades governamentais, onde por muitas vezes não se leva em consideração a melhoria e o suporte que um aluno deve perceber que é compreender o mundo em que vive, que suas decisões afetam tanto sua individualidade como vida em sociedade, que as vezes o senso comum e o que lhe é repassado deve ser indagado como forma de confirmar se a informação adquirida pode gerar um regresso ou progresso intelectual.

Destarte, o currículo é um termo polissêmico que engana-nos por acreditar que existe somente uma definição, enquanto esta palavra agrega muitas

simultaneidades e todas elas inter-relacionadas (LLAVADOR, 1994). Sendo assim, o currículo incorpora uma relação de poder, que historicamente vem sendo disputada, de acordo com Cardozo et al. (2017), a educação a anos é constituída por relações de poder, onde os conteúdos educativos nas escolas influenciam na transição da alienação nos alunos que são instruídos no ambiente escolar.

Assim as investidas governamentais que cada vez mais controlam os passos da educação, são mais constantes, uma vez que influenciando na alienação de conteúdos a ser repassado aos discentes, o governo faz as distinções sociais, aonde o interesse de classes prevalece, e a classe trabalhadora cada vez mais é preparada para ocupar um lugar no mercado de trabalho ao invés de cargos políticos em que possam transformar a sociedade em que vivem.

Os ensinamentos em que são repassados se tornam cegos mediante a realidade que vivem, e a falta de saber se torna a consequência para serem enganados, consolidando a hegemonia de classes conservadoras, que nascem e se perpetuam no poder. “O nível de correlação de forças em cada –formação social indicará a predominância de elementos conservadores ou transformadores nas diretrizes educacionais de uma determinada conjuntura”. (CARDOZO et al., 2017, pg.3).

Tendo em vista que por meio do currículo repassado, teorias responsáveis por delegar a sociedade em que se convive, demonstrando o modo adequado para se viver em conjunto, as ideologias que sustentam o País, bem como suas tradições e costumes são repassadas por meio do ensino, desenvolvendo a formação do indivíduo, uma vez que o currículo como componente pedagógico, engloba não só a historicidade da nação, mas também a realidade concreta que abrange os campos sócias, econômicos, políticos e culturais. “Dessa forma, podemos entender o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos” (BURLET, 2017).

Moreira e Silva (1997, p. 28), ainda complementam que “[...] o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Da mesma maneira Bulert (2017), nos ensina que o currículo é uma ferramenta escolar que direciona o desenvolvimento do aluno, de forma que os

resultados educacionais são configurados para notar que a ideologia, cultura e poder são determinantes para o êxito no sistema de ensino escolar.

Por esta razão, a necessidade de formação a professores serem realizadas com mais periodicidades, certo de que cabe ao professor a responsabilidade de instruir e orientar seus alunos para o mundo em sociedade, não apenas injetando conteúdos, mas conciliando estes conteúdos para que abra a janela do conhecimento na vida desses alunos, em que estes possam cada vez mais ter a consciência que a educação e seu esforço são capazes de superação e transformação de sua classe social, de maneira que o discente não se torne mais um alienado seguindo os caminhos tracejados pelo estado, em que este torce pela alienação em massa da população, assim o professor é uma ferramenta importante dentro do sistema escolar, de maneira que cabe a este preparar os alunos para uma nova realidade, ensinando a sua sala de aula que os alunos são uma ponte para que haja a transformação na sociedade.

Contudo, Andrade (2016, p.24-25) apresenta o conceito de currículo evidenciando a transculturalidade, quando não restringe a um tipo de cultura ou ciência, a um formato pedagógico ou metodológico, a um ideal de ser humano ou nação, tendo em vista a necessidade do papel da escola em aprimorar as habilidades respectivas aos valores culturais na fronteira do conhecimento nacional/regional/local, discorrendo assim o senso crítico sobre o assunto apreendido da sua cultura e a da cultura dos demais, englobando ações pedagógicas transfronteiriças que introduz o diálogo intercultural, apesar de suas marcas e fronteiras, fortalecendo a identidade de um grupo e manutenção das relações humanas.

Neste sentido, vemos que:

O contexto curricular das escolas brasileiras, as diversidades culturais e sociais são uma realidade evidente como parte da própria história da formação do povo brasileiro. Por exemplo: no contexto fronteira física e natural, a geografia nem sempre distingue o Brasil dos países vizinhos Venezuela ou da Guiana pelas marcas físicas das pessoas, de seus rios, vegetação, espaço. Será no aspecto cultural que as diversidades serão percebidas, especialmente, no conjunto das diversidades da linguagem, da culinária, e costumes familiares, independente das linhas geopolíticas que os separam. (ANDRADE, 2016, p.24).

Sendo assim, Andrade (2016), nos orienta que o currículo faz a predestinação dos pensamentos e o modo de agir de cada indivíduo, uma vez que

seus conteúdos são selecionados dentro de condicionantes socioculturais e pedagógicos, impregnando os conhecimentos que serão realizados nas atividades escolares, permitindo uma transformação interna dentro do discente, que reage ao conhecer sua realidade interior e que na cerca. Havendo uma divisão dialética que se completa ao conhecer sua própria realidade e ao mesmo tempo o patrimônio social, científico, intelectual e cultural da sociedade da qual participa e pertence, guiando desta forma o desenvolvimento dinâmico que compor-se-á a pessoa humana (SPEYER, 1983).

Assim como, através do currículo se oriunda a integração da pessoa humana, por meio dele também obtemos a desalienação, em virtude que o conhecimento a ser transmitindo gera um posicionamento crítico de cada indivíduo diante do conteúdo a ser expresso. Por esta razão, Goodson (2008, p.118) estabelece que “consciência de que o conhecimento pode libertar ou oprimir coincide com a ideia de que, dependendo da cultura escolar vivenciada, se pode refletir ou refratar definições e conceitos”.

Em virtude disto, vemos que Paro (2011, p.133), alerta sobre a relevância da tomada de consciência da estrutura e organização advinda do currículo em prol de promover o senso crítico do aluno, sendo necessárias políticas públicas preocupadas com um currículo que enfatize a importância da formação pela escola, de indivíduos que não fossem meros acúmulos de conhecimento, mas que soubessem refletir e apreciar a cultura como currículo a ser ensinado e aprendido”.

Nesta conjuntura, vemos ainda que:

Na essencialidade do currículo estão os sujeitos do currículo: professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais funcionários do serviço escolar e todo o conjunto de orientações política e pedagógicas que conduzem a prática escolar e seus fundamentos filosóficos, históricos e culturais. Em suma, existe uma relação de intersecção e pertença entre cultura escolar e currículo, que nasce com as afirmações superficiais do senso comum e que pela crítica podem ser esclarecidos e tornar o “fazer escolar” lúcido, livre e fundamentado histórica, econômica e socialmente (ANDRADE, 2016, p.39).

Deste modo, Andrade (2016) concorda que currículo como elemento essencial do sistema escolar, não pode ser limitado a uma forma de pensamento e cultura, restringindo a capacidade questionável, no entanto este instrumento escolar deve ser contemplado com um vasto conteúdo responsável não somente por transmitir as matérias elencadas para o ano letivo, no entanto deve interligar os

conteúdos obrigatórios oportunizando a análise racional e crítica do discente, devendo este não aceitar a imposição da tradição lecionada, sem antes questioná-la.

Tal afirmação é visto ainda por Andrade (2016) da seguinte forma:

O currículo é matéria cerebral da educação escolar e, tratá-lo no cerne do processo educativo não deve “gravitar” apenas sob a órbita do planeta docente, mas de, se considerar todas as dimensões elementares para que o currículo possa ser desenvolvido em sua plenitude e não seja alienador. Desse modo, o currículo aqui defendido vai na direção contrária das concepções meramente reprodutivas de mercado, de vê-lo apenas como matéria lecionada ou lista de conteúdo a ser ensinada. (ANDRADE, 2016, p.41).

Dessa forma, o currículo deve se apresentar, além de uma listagem de conteúdo a serem repassados no ano letivo, devendo a instituição escolar não restringir-se ao mero ato de ser considerado um transmissor de informações, todavia o conteúdo apresentado deve gerar a reflexão e indagação do aluno, no qual aprenderá não só o assunto ensinado, mas englobará sua visão questionável de estudante, com intuito de gerar sujeitos mais críticos e conscientes de seu papel social, não apenas anuindo a tudo que lhe é imposto, mas concedendo este poder de imposição que o tornará um cidadão de opinião, aberto a diversidade de saberes, escolhendo a ideologia que determina a sua identidade.

Nesta perspectiva, a visão marxista enfatiza que a educação se torna um desafio social, a população a cada década que se perpassa é cada vez mais controlada pelo Estado, os interesses políticos ao coordenar ações pedagógicas são cada vez mais intensos, como forma de desenvolver na sociedade o estado de acomodação, ao aceitar toda a situação precária em que se vivem, anuindo a tudo que lhe é decretado, ressaltando que a crítica quanto ao que se vive seja visto como forma de vandalismo, por isto se desenvolve mais a falsa consciência, assim a classe trabalhadora cada vez mais é confundida politicamente, não tendo a sensibilidade de ser perceptível a melhoria a respeito de sua classe.

Giancaterino ([200-?]), afirma que “O trabalho de um homem perpetua quando atravessam os tempos”, assim seguindo a visão de Marx, a educação deve ser desenvolvida como uma ponte para a transformação social, em que servirá para toda a vida do discente que foi ministrado aulas, promovendo a estes uma nova percepção quanto ao espaço em que se vive, retratando que um mundo não pode ser apenas consentindo com o que lhe é decretado, mas que principalmente as

classes oprimidas devem lutar por mudança, debatendo e discutindo a cerca dos valores e habilidades a serem repassados no ambiente escolar, evidenciando o papel transformador que a escola contribui para modificar a sociedade e sua cultura.

Neste contexto, Delors (2004, pg.82) lembra:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

O sistema escolar desenvolve o intelectual das pessoas, que deveria ser utilizada para transformar o indivíduo e este modificar a sociedade em vive moldando com interesse de melhoria, todavia a educação vem sendo um instrumento no contexto sócio-político, fazendo a dominação do imaginário das pessoas dentro de um sistema, coordenando a população para caminhos mais favoráveis à política do país. Contudo, o sistema educativo vem cada vez mais se perdendo dentro do sistema que vivencia o país, não sendo utilizado da maneira adequada, que deveria ser um instrumento de reflexão sobre o contexto sócio-político, estimulando a expressividade e sendo uma janela de conhecimento para questionar os interesses da sociedade, aonde o diálogo das classes com as entidades governamentais servissem de ponte para a transformação dentro do sistema que atende a toda a população. Assim, Giancaterino ([200-?]) aduz que:

As ideias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica. O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão.

Lembrando que, em vez de serem independentes das mazelas da sociedade, as escolas são umas das partes integrais do sistema capitalista e, como tal, seu potencial para a reforma está bastante limitado. Apenas com a reforma do sistema político e econômico o ensino poderá ter algum efeito na emancipação dos menos favorecidos.

Assim, a necessidade de persistir em uma educação mais alternativa, que busque a efetivação de uma mudança estrutural na educação, inserindo a teoria

educacional proposta por Marx, que confronta a estrutura educacional atual, que a forma ainda utilizada é o modelo tradicional, tendo em vista que Marx ensina a importância de uma educação que possa evoluir pensamentos e atos do ser humano, uma vez que indivíduos conscientes sobre seu papel dentro da sociedade são indivíduos dispostos a procurar cada vez mais melhorias a sua classe, em busca de novos caminhos que atenda as sucessivas exigências do homem frente a uma sociedade em ascensão.

3.2. Recorte de contemplação para educação Indígena

Ao falamos da elaboração de um documento não teria relevância sem o devido recorte direcionado aos povos indígenas, uma vez que Roraima tem uma expressiva população indígena, “em números proporcionais, Roraima é o estado do país com a maior população indígena ao todo, segundo o Censo 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 49.637 pessoas se declararam indígenas no estado, que possui 450.479 habitantes”. Suas aldeias estão implantadas as escolas estaduais e municipais as quais possuem uma diversidade de povos indígenas, já é impossível contemplar a complexidade de aspectos representados pelos coletivos culturais. (Lima, 2013).

Perante este mosaico de uma larga complexidade cultural se implementa o DCR sendo este considerado como mais um instrumento inserido de forma direta e indireta para a educação escolar indígena que se apresenta de forma geral e específica exposto por autores da seguinte forma:

As populações indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos a comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas. Além disso, a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena (GONÇALVES; MELLO, 2009 *apud* SOBRINHO et al, 2017, p.60).

Diante do exposto, nota-se que a educação indígena está relacionada às tradições e costumes oriundos da etnia, de forma que a educação escolar indígena

tem seu desenvolvimento de ensino decorrente da transmissão da cultura da comunidade associada à BNCC, por esta razão os indígenas tem buscado a educação escolar como modo de reduzir as desigualdades, garantir seus direitos, além de assegurar a promoção do diálogo intercultural.

Para Costa (2005, p.24), a história da educação escolar indígena no nosso país, pode ser sintetizada nos momentos expressos no quadro abaixo:

Quadro X: Esquematização da Educação Escolar Indígena no Brasil

Antes da chegada dos portugueses ao Brasil	Visão do Paraíso
1540-1970 (Catequético e colonizador)	Período da educação tradicional Jesuítica e de outras religiões
1910- 1970	Período Integracionista do SPI e FUNAI
1970-1980	Período de Projetos Alternativos comandado pelas ONGs
A partir de 1980	Educação dos Povos Indígenas

No que concerne essa evolução histórica até a criação da Educação Escolar para os povos indígenas, vemos a trajetória de quase vinte anos, as legislações que hoje garantem de garantias atribuídas aos indígenas, foi uma luta conquistada pela resistência e persistência destes povos para que o Estado reconhecessem suas especificidades culturais, garantindo assim uma política pública de educação a comunidades, auxiliando quanto ao desenvolvimento da base comum de ensino brasileiro adequando-a ao modo de vida destes povos, bem como o respeito atribuído as escolas indígenas proporcionando professores capacitados para lecionar o ensino, dando prioridade a formação de membros da própria comunidade.

Para Costa (2005), antes da chegada dos portugueses, os indígenas tinham a visão do paraíso, uma vez que sua cultura, costumes e tradições eram respeitados e realizados sem nenhuma objeção, após a vinda dos portugueses notamos que houvera um processo de escolarização feita pelos jesuítas ensinando não a língua portuguesa, mas especificamente a religião que era ensinada por missionários da Igreja Católica. Neste período, ocorria “a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias” (LUCIANO, 2007, p.150).

Para Lima (1992), esse processo de catequese juntamente com a civilização indígena, transformava a figura do indígena como um ser incapaz, que precisasse de assistência de instituições para seu desenvolvimento, iniciando um processo de

aculturação, uma vez que a cultura indigenista confrontava-se com o que era definida de sociabilidade, assim para incorporar esses indivíduos a sociedade restringia-se seus modos de vivência e suas manifestações culturais, não havendo a existência de defesa de autonomia e respeito a suas crenças, tradições e costumes.

Até porque no contexto literal da palavra, segundo o dicionário Barsa da Língua Portuguesa “a cultura corresponde a um conjunto de ideias, crença, cotumes, códigos sociais e formas de expressão de um povo, adquiridos e desenvolvidos pelo contato social e acumulado ao longo dos tempos”. Na definição da Antropologia e Sociologia, conforme a visão da antropóloga Silva (2017, p.60) defende que “é por meio da cultura que buscamos soluções para nossos problemas cotidianos, interpretamos a realidade e produzimos novas formas de interação social”.

Assim a criação repassada entre gerações era distorcida pelas escolas daquela época que introduzia novos modos de vivência, pensamento de viver, moldando os indivíduos no modelo que viviam àquela época. Desta forma, a necessidade com o passar do tempo, pela busca da educação indígena diferenciada, não como uma forma de discriminação, restringindo a estes conhecimento de informações das escolas da sociedade nacional, mas pelo contrário, respeitando suas crenças e costumes, não interferindo em seus aprendizados culturais, todavia apenas complementando e acrescentando informações que antes não era de conhecimento da comunidade, mas que são assuntos importantes para que estes indivíduos entenda sobre o processo de vida da sociedade nacional, assim como demonstrar que pode se adquirir conhecimento fora da aldeia que é fundamental para o desenvolvimento crítico e intelectual de qualquer cidadão brasileiro. (Silva, 2003).

Assim as escolas indígenas surgem com esse papel imprescindível de valorizar os costumes e ciências dentro das comunidades, garantindo acesso de conhecimentos e conteúdos técnicos e científicos que são repassados para a população que não é nativa, de maneira que esse conteúdo em geral, básico e obrigatório estendidos a sociedade nacional seja desenvolvido para toda a população brasileira, seja ela indígenas ou não, estimulando assim o diálogo entre conhecimentos de indigenistas e demais populações, extinguindo o pensamento discriminatório que os nativos não tem nada a ensinar, como se fossem indivíduos desprovidos de consciência e habilidade de juízo crítico.

De acordo com Matos (2013), no início do século XX, a instrução dos indígenas passa a ser responsabilidade dos governos estaduais, é quando surgem as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal provenientes do SPILTAN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), criado por meio do Decreto nº 8.072/1910, no qual discorre sobre a educação indígena em seu Capítulo V, no seguinte artigo:

Art. 15. Cada um dos antigos aldeamentos, reconstituídos de acordo com as prescrições do presente regulamento, passará a denominar-se «Povoação Indígena», onde serão estabelecidas escolas para o ensino primário, aulas de música, oficinas, e utensílios agrícolas, destinados a beneficiar os produtos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agrícola.
Parágrafo único. Não será permitido, sob pretexto algum, coagir os índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a ação do inspetor e de seus auxiliares a procurar convencê-los, por meios brandos, dessa necessidade.

Fica evidente no parágrafo único exposto acima, que a educação era disponibilizada, no entanto não poderia ser realizada por meio de coação, como era feita na época com os jesuítas, ficando claro que aprendizagem deveria ser destinada aqueles que se dispusesse em recebê-la, e para aqueles que se opusessem era proposto um diálogo, com o objetivo de convencer a aceitar o ensino destinado a comunidade.

É importante notar que as funções de ação sobre os indígenas e colonização induzida por “nacionais”, se separadas em 1918, estiveram de algum modo sempre associadas e faziam parte de uma intenção de controle sobre o interior do país que continuou presente no que se pode chamar de pensamento social brasileiro. (LIMA, 2015 p.428).

Verifica-se que as políticas públicas voltadas como uma forma de integrar os povos indígenas a sociedade, nada mais era como instrumento realizado pelo estado que assimilava as culturas civis dentro do processo de aprendizado do aluno indígena associando isto a uma mão de obra gratuita impostas principalmente nas escolas técnica do começo do século XX, assim percebemos que tais medidas subsistem até os dias atuais, quando o Estado a partir de políticas públicas, agrega juntamente com os conteúdos a serem repassados, assuntos que desconstituem a identidade dos povos, uma vez que as matérias a serem aplicadas divergem das identidades indigenistas no passado e ao cotidiano dos indígenas.

Como afirma Ladeira (2003, pg. 143):

As escolas nas aldeias têm sido com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser.

Esse processo de integração atribuído às comunidades indígenas faz com que na prática não haja um respeito a etnia, uma vez que introduzindo uma réplica das escolas das cidades dentro das aldeias obriga o indígena a desnudar de sua identidade étnica, para aprender a proposta educacional da sociedade nacional, tendo em vista que o Estado só visa "obter o monopólio dos atos de definir e controlar o que são as coletividades sobre as quais incidirá"(LIMA, 2015 p.432).

Até porque se torna perceptível a tentativa do Estado em controlar essas coletividades, por meio da BNCC e DCR, todavia se manifesta o contraditório, pois como impor um conhecimento e até mesmo o conteúdo de um livro didático com caráter pedagógico, utilizado na Capital de Roraima que tem um contexto de realidade de vida diferente da conduta presente na comunidade?

O DCR (2019, pg. 524) aduz que a "identidade da Educação Escolar Indígena de Roraima, deve ser compreendida como uma referência, base importante na garantia do direito a uma educação escolar específica e diferenciada", assim como desempenhar essa garantia tendo nosso Estado de Roraima, cerca de onze etnias, onde cada etnia tem seus conhecimentos, línguas, história e costumes específicos que a diferenciam de uma outra etnia, assim essa diversidade cultural deve ser envolvida na educação escolar indigenista de forma específica e diferenciada, o que torna um grande desafio de garantir um desenvolvimento intelectual e com qualidade na vida dos estudantes, os conteúdos já programados juntos com os saberes a serem repassados trazidos de sua etnia que devem ser repassados.

Como nos ensina (LIMA, 2015), o Estado na tentativa de integralização dos indigenistas, com seu poder de tutela, inclui suas políticas públicas em meio à coletividade em toda a rede nacional para garantir o centro de poder, vigilância e controle ao invés de capacitar os povos indígenas de maneira que promova o desenvolvimento intelectual destes povos para que possam reconhecer seus direitos e imporem para que sejam cumpridos permanentemente entre suas gerações.

Assim como reconhecer o seu próprio território e garantias legais, não necessitando de um poder de tutela do Estado por meio de órgãos como a FUNAI, pelo contrário, que as próprias aldeias interagissem com a sociedade e poderes de Estado, para favorecer suas comunidades, não necessitando de interferência do Estado dentro das aldeias, impondo obrigações e regramentos que muitas das vezes contrariam as tradições das etnias, tratando as comunidades como se não fossem relativamente capazes.

Lima (2015, p.434), também afirma que a FUNAI, mesmo lutando pelas reservas demarcadas em territórios, interfere quanto à utilização das terras, mediando a mercantilização de alguns produtos, impondo sistemas de registro e cadastro para controlar a circulação dos povos indígenas em seus territórios, assim percebe-se o Estado na tentativa de controlar estas comunidades com “procedimentos que não se impôs sem conflitos entre as inúmeras agências de governo e que até hoje é insuficiente se olhado do ponto de vista de efetivas ações para os indígenas”, de maneira que se configura questionável a permanência da FUNAI pelo período de um século, representando indígenas, tempo considerável para algo ineficaz.

O exercício infantilizante e cerceador da tutela ao destituir os indígenas, no plano da lei, e muitas vezes da prática, de uma cidadania plena, pensando-os como um coletivo transitório (os índios, e não os Xavante, os Ticuna etc.), ignorante dos modos de vida do Brasil, monopolizando as relações entre povos indígenas e quaisquer outros setores dos poderes públicos e da sociedade, impôs aos seus executores, todavia, o conhecimento da diversidade de situações históricas vividas pelos indígenas no país, reconhecendo-as como parte de um mosaico social que não caminha inexoravelmente para a assimilação plena na sociedade brasileira. Ainda que deixem de ser os indígenas do nosso arquivo colonial, continuam a sê-lo de outros modos: os seus próprios. Este foi o ponto de partida para uma visão nova, mais generosa e menos colonialista da questão indígena no Brasil. (LIMA, 2015, p.436).

Ante o exposto, há a necessidade do desenvolvimento de política pública eficaz, bem como o reconhecimento da capacidade relativa frente à sociedade, e o estímulo de conhecimento e capacitação intelectual destes povos, promovendo a participação entre os três poderes de Estado, configurando profissionais bem como autoridades que o representem em órgãos públicos, assembleias legislativas e congressos nacionais, pois vemos atualmente uma pequena parcela de pessoas provenientes de aldeias nestes postos, assim a necessidade de instruir e orientar

estes povos com os conhecimentos impregnados na sociedade nacional, de maneira que não interfira em sua identidade cultural.

Assim o Estado deve cada vez mais oportunizar a participação e garantia da independência destes povos relacionados a tutela estatal, pois são povos capazes, que carregam tradições e costumes, mas que lhe faltam orientação devida e adequada para que possam cobrar seus direitos e garantias, assim como em cumprir as obrigações impostas pelo Estado. Uma vez que para a sociedade e para o Estado “os índios têm muito benefício e pouca responsabilidade, eles têm de aprender e evoluir, como dizem”, relata Ladeira (2003, pg. 147):

Por esta razão um líder de comunidade indígena Amilton TupiGuarani, entrevistado por Ladeira (2003, pg. 144) questiona ao dizer “Por que nós somos menos que vocês? Por que vocês não querem que a gente cresça? Temos as mesmas condições de ser médico, engenheiro, advogado que os brancos”.

Nesta perspectiva, a educação escolar indígena é primordial para garantir as mesmas condições a estes povos, os mesmos conhecimentos serem repassados na mesma proporção que é ministrada nas escolas não indigenistas, no mesmo grau de conhecimento repassado para sociedade nacional, o empenho governamental em todas em suas políticas públicas é imprescindível na efetivação de direitos já garantidos assim como primar pela qualidade da educação a ser repassada.

Todavia, a realidade sobre os enfrentamentos diários, as dificuldades e precariedades nas escolas indígenas são cada vez mais contundentes, essa realidade se torna evidente, no Manifesto Indígena (2014, p.51), quando relata sobre escolas que não podem emitir documentação escolar por não terem portaria administrativa com a devida regularidade, assim como percebemos nos relatos a existência de Secretarias Estaduais de Educação que não respeitam a forma de organização das comunidades, pressionando-os a seguirem regimentos de escolas da rede pública, “a relação com as secretarias de educação há conflitos que são permanentes e os povos indígenas não conseguem superá-los”.

Além disto a implantação de um calendário escolar, se torna um desafio e tanto, como disponibiliza Ladeira (2003, pg. 145-146):

A implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes

entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vida das aldeias (tempo de roça, de festas etc), ilustrando-os com desenhos indígenas, criando na língua indígena nomes para os meses, dias da semana etc. A questão é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle? Se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida, a questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas por seus professores? Há de ter consenso interno para este exercício. E este consenso não é obtido da noite para o dia, mesmo porque estes povos têm uma outra concepção de tempo. Nesta posição, as instâncias oficiais, responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas nas aldeias, deveriam, ao invés de estar apenas fiscalizando, também implementar essas novas práticas. E elas são particulares de cada situação, já que construídas em cada caso particular. Sem dúvida que este controle construído ao longo do tempo por uma comunidade, em discussão interna e com os agentes oficiais, deve ter parâmetros de referência. O Conselho Nacional de Educação determina que o ensino fundamental deve ter um determinado número de dias letivos. As escolas indígenas poderiam dispor de outro tempo (que não 8 anos) para o exercício destes dias letivos. Estas questões tomaram uma importância muito grande quando a questão da educação escolar indígena saiu do âmbito federal (de responsabilidade da FUNAI) para o âmbito estadual/municipal.

Neste mesmo, pensamento, Firmino (2019) relata em seu artigo que os professores Reinaldo Ye´kwanae e Ana Maria Machado afirma que “se pensarmos que cada um dos mais de 240 povos têm suas realidades específicas, tempos, calendários e rituais, perceberemos que fica muito difícil conseguir cumprir esses 200 dias letivos”.

Ainda assim, a precariedade nas estruturas físicas das escolas dentro das comunidades indígenas, em suma maioria configura-se em situação deplorável e repugnante, “em muitos casos, calamitosa pela falta de prédios adequados; por graves problemas estruturais e construções em desacordo com as solicitações dos povos e que, muitas vezes, ferem seus padrões culturais; além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola” (Manifesto Indígena, 2014, p.54).

O Manifesto Indígena (2014) explana sobre os sérios problemas estruturais, a falta de divisão de espaços como sala, cozinha e outros departamentos, assim como a ausência de equipamentos e utensílios para o funcionamento da cozinha, ressaltando a falta de água potável e encanada, como um saneamento básico e mínimo que deveria abranger nessas instituições, quando não o espaço disponibilizado como escola se torna pequeno para a quantia de alunos matriculados, sendo insuficiente para atender a demanda da comunidade.

Quando se trata de laboratório de informática e internet, a situação piora, pois na comunidade muitas vezes não é feita a instalação de da rede de internet, assim como muitas não possuem energia elétrica o suficiente para que possa atender a rede de internet, além disso, a falta de manutenção de equipamentos associada a energia elétrica que possui quedas frequentemente fazem com que a danificação de equipamentos se torne frequente, mesmo antes de sua devida utilização do ensino para com os discentes. (Manifesto Indígena, 2014).

“Constatamos ainda que a construção de escolas não corresponde à expansão do número de matrículas. É inaceitável que, em os espaços usados como escola sejam casas comunitárias, de professores ou de lideranças, sem mobiliário e equipamentos adequados”. Manifesto Indígena, 2014, p.61).

Firmino (2019) alega ainda que a falta de formação adequada é outra dificuldade enfrentada que dificulta o aprendizado, como a formação de educadores dentro da própria etnia, de maneira que o Estado deva incentivar membros da própria comunidade se capacitarem para instruir as próximas gerações, uma vez que docentes especializados se tornam cada vez carente dentro da própria comunidade, haja visto que não basta apenas ter habilidade técnica e acadêmica, tendo também que ser da comunidade e ter vivido experiências e tradições do grupo para que venha então poder ministrar a aula aos demais.

As escolas indígenas precisam do auxílio dos órgãos educacionais. Isso quer dizer que os professores e a comunidade, como um todo, precisam ser ouvidos e incluídos em instituições como as secretarias de educação, para que se tornem executores das políticas públicas relacionadas ao ensino. (FIRMINO, 2019).

Portanto, fica evidente que o processo de educação escolar precisa ser diferenciado, assim como, percebe-se o desafio frente à ampla diversidade cultural a ser imposta juntamente com as diretrizes que siga as orientações a cerca da educação escolar indígena, em função disso, a discussão da própria comunidade com os órgãos educacionais se torna imprescindível para solucionar este grande impasse.

3.3. Influência do DCR na educação indígena

Por meio do contexto histórico é possível perceber também a influência do Documento Curricular no espaço da educação escola indígena em Roraima. Essa influência é notória na base sistemática das legislações que servirão para nortear a educação indígena no estado conforme vemos na redação do próprio DCR:

Amparado nas legislações Nacionais e nas Políticas de acordos Internacionais, bem como nas Diretrizes que regem a atividade da Educação Escolar Indígena procurou-se, neste documento, organizar um conjunto de embasamento e norteamo a modalidade da Educação Indígena a ser contemplada no DCR, da qual fazem parte os Componentes Curriculares Línguas Indígenas e Práticas de Projetos.

Considerando este, como um documento que expressa a identidade da Educação Escolar Indígena de Roraima, deve ser compreendido como uma referência, base importante na garantia do direito a uma educação escolar específica e diferenciada, fundamentada e estruturada nos princípios e objetivos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a regulamentação do Sistema Estadual de educação, em conformidade com as aspirações das comunidades indígenas (DCR, 2019, p. 524).

Logo, como podemos observar, o DCR tem todo um embasamento nas legislações brasileiras que assegurem os direitos indígenas, de modo que toda a sua estrutura curricular com as ações pedagógicas venha estar interligadas com a cultura e respeito à etnia em que a escola estadual indígena venha estar locada.

Assim como, as concepções teórico-pedagógicas estarão em consonância a comunidade escolar, como forma de propiciar ainda mais a integração da cultura indígena no sistema de ensino escolar, ressaltando que cada comunidade tem sua especificidade de costume e tradição, além disso, a lei 9.394/96, garante a esses povos tanto o conhecimento técnico e científico do ensino nacional, bem como a reafirmação de sua cultura, língua e história serem inseridos nas aulas.

Neste sentido, é fundamental mencionar que as comunidades que possuem política indigenista a qual reflete o pensamento indigenista, que são princípios estabelecidos a partir do contato dos povos indígenas e a sociedade nacional, têm direitos de opinar quanto ao currículo imposto em seu território, havendo características que as diferencie, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena existe diferentes tipos e escolas, como:

I- comunitária é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisões quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos,

aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada; **II – Intercultural:** Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política; **III - Bilingue ou Multilíngue:** Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, construindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante; **IV - Específica e Diferenciada:** Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI 1998, pag. 24 e 25).

Dessa forma, juntamente com o exposto acima e o Plano de Educação Escolar Indígena, assim como as demais legislações que guarnecem os direitos destes povos, faz com que, o DCR, em seu desenvolvimento seja preservado as características regionais de cada grupo indígena, bem como seus costumes e tradições, de modo que os profissionais que ministrarão aulas deverão ter formação e capacitação para poderem repassar o conhecimento nas comunidades.

Quanto ao processo de construção de conhecimento, assim como define o DCR (2019), será realizado em etapas, tendo a divisão de série por idade, devendo ser respeitada as fases de cada aluno, para que haja uma melhor aceção de conteúdo e entendimento sobre o assunto que é apresentado.

Do mundo para o Brasil, e deste para a Educação Escolar Indígena é importante destacar que para Paulo Freire a escola é parte da comunidade e está participa da escola numa troca e complementaridade de saberes. Segundo as afirmações de Paulo Freire na educação comunitária, há uma troca de saberes e conhecimentos entre professor e aluno, pois nessa relação o educador ao ensinar aprende (REVISTA ESCOLA, 2003, p. 30 *apud* DCR, 2019, p. 529).

Desta forma, o DCR, se compromete em respeitar a cultura de identidade indígena, uma vez que o conhecimento intercultural deve ser continuado e trocado entre docente e discente. Além do mais, conforme consta nos dados do DCR (2019, p.530), Roraima conta com cerca de “15.606.000 alunos situados nas 32 terras

indígenas no Estado, havendo na totalidade 1.887 professores constituídos por professores efetivos estaduais, federais e seletivos”.

Estas escolas, com a crescente demanda serão dirigidas por centros regionais com intuito de fortalecer as ações pedagógicas e administrativas, de forma que serão coordenados pela DIEEI/SECD-RR, para que haja uma eficiente Divisão de Educação Escolar Indígena. No momento, temos o reconhecimento de apenas seis centros regionais que foram criados: **Miriki"yo Macuxi, Watumipen Kaimena"u Da"y, Kuruwachi, Mairarí, Amooko Januário, Noêmia Peres.** (DCR, 2019).

Cada centro regional será responsável por atender e direcionar as unidades escolares indígenas, devendo haver em seu quadro administrativo, funcionários escolhidos e indicados pela região, para ocuparem o cargo de: diretor, coordenador pedagógico e auxiliar de secretaria, todos limitados a somente uma vaga por cargo (DCR, 2019).

Neste sentido, vemos ainda que:

Os povos indígenas trabalham com a concepção de Escola Indígena' entendida como nova forma de Instituição Educacional, definindo-a a serviço de cada povo, enquanto instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Ao mesmo tempo, uma escola que contribua na conquista de espaço político no campo da educação pelos povos indígenas, dentro do Estado.

Brasileiro, buscando novas relações interculturais, no marco do reconhecimento do Brasil enquanto país pluricultural, assim como a superação da perspectiva integracionista. Uma escola indígena que se contrapõe, assim, a ideia e realidade das escolas para os índios (SILVA, p. 66 1998). Nesse sentido, o cotidiano representará o currículo em ação, pois segundo Silva & Bonin (1998), para os povos indígenas a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. (DCR, 2019, p.531-532).

A influência do DCR na educação escolar indígena trata-se de mais de uma ferramenta que impulse a identidade cultural, assim, para melhor entendimento, Oliveira (2020), nos ensina a respeito do que vem a ser a identidade cultural:

Identidade cultural faz alusão à construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural. Em outras palavras, a identidade cultural está relacionada com a forma como vemos o mundo exterior e como nos posicionamos em relação a ele. Esse processo é contínuo e perpétuo o que significa que a identidade de um sujeito está sempre sujeita a mudanças. Nesse sentido, a identidade cultural preenche os espaços de mediação entre o mundo "interior" e o mundo "exterior", entre o mundo pessoal e o mundo público. Nesse processo, ao mesmo tempo em que projetamos nossas particularidades sobre o mundo exterior (ações individuais de vontade ou desejo particular), também internalizamos o mundo exterior

(normas, valores, língua...). É nessa relação que construímos nossas identidades.

Certo de que cada Escola fará uma interligação do conhecimento formal e informal, discorrendo do intelecto imposto a sociedade nacional e cultura interna de cada região, reunindo assim a tríade da comunidade (comunidade-escola-estudante), no qual os conteúdos expressos nos planos de aulas devem repassar diariamente parte da valorização da cultura tradicional local, levando desta forma a propagação do conhecimento universal, considerando o costume no território em que se encontra.

Logo, o DCR, certificará que:

Os conteúdos trabalhados têm como base nas atividades sociais realizadas pelos membros comunitários das comunidades onde a escola está localizada (contextos culturais), a partir destes conhecimentos regionais se interligarem as áreas de conhecimentos trabalhados no ambiente escolar, conforme a matriz da E. E. I. No sentido desses conhecimentos estarem voltados para as ações concretas e reais do cotidiano, bem como, para as questões sociais, econômicas, culturais dos estudantes indígenas, das comunidades e da sociedade em geral. Assim, o processo de reflexão-ação, reflexão e avaliação coletiva serão inerentes ao trabalho do professor, do aluno e dos membros comunitários (DCR, 2019, p.532).

O DCR (2019, p. 532-533), dentro do conteúdo a ser transmitido seguirá direcionamento de teorias encontradas em autores conceituados como Freire, Vygotsky, Piaget, Wallom e Freinet; tendo em vista que estes mencionados trazem princípios que fazem a conexão da comunidade escolar e meio social, assim como propicia o desenvolvimento do senso crítico do discente, a partir do contexto estudado e experiências vivenciadas. Desta forma, cabe a cada escola “no modo coletivo e comunitário estabelecer filosofias ou meios tendo liberdade para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos a fim de compor uma Base Nacional Comum e Diversificada ao mesmo tempo”.

Quanto ao sistema avaliativo a ser adotado na instituição escolar, não deverá ser restrito ao tipo de avaliação, se será com questões objetivas, se terá recuperação, exames finais ou algo do tipo. Neste processo educacional, será relevante as habilidades adquiridas, capacidade de compreensão, de maneira que a avaliação de aprendizagem irá além da quantitatividade, sendo portanto, uma avaliação qualitativa, definindo com maior relevância a qualidade de aprendizado em

conformidade as competências e habilidades previstas na BNCC, sem necessariamente dispensar o sistema de avaliação tradicional nacional (DCR, 2019).

Ainda em consonância ao sistema avaliativo a ser utilizado, será contabilizado o modo que refletem o papel social escolar junto com as políticas educacionais, de forma que o modelo a ser instituído será de acordo com a concepção de avaliação que a comunidade se tem. Devendo, no entanto, ter a convicção da obrigatoriedade em relação a “questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (DCR, 2019, p.535).

Logo, o intuito principal do DCR em relação à Educação Escolar Indígena de Roraima, é garantir o desenvolvimento da formação integral do sujeito, havendo a conexão do conteúdo formal e informal, de maneira que será sempre respeitada a cultura indigenista, mesmo sendo repassado conhecimento de conteúdos nacionais, além do mais a preocupação avaliativa sobre a aprendizagem, terá maior relevância ao que estar sendo apreendido, no reconhecimento de interpretação do aluno ao ser introduzido algum texto, deste modo o aluno deverá decodificar o conteúdo apresentado, tendo o poder de compreender o óbvio e o que está implícito no assunto, oportunizando também ao sujeito de ensino identificar a cultura local e nacional (DCR, 2019).

Assim, estabelece a perspectiva do DCR na Educação Estadual Indígena, quando menciona que:

A perspectiva do **desenvolvimento da formação integral do sujeito** que queremos formar é priorizar a formação de leitores autênticos, críticos e relacionais, além de serem fundamentais à formação linguística do aluno, trarão à tona uma formação de valores necessários à convivência social e ao próprio gerenciamento de si enquanto sujeito de sua história. Tudo isto é importante não só para a convivência em sociedade, mas também para a saúde mental e intelectual do homem, o que proporciona possibilidades de uma vida saudável, de uma inteligência para o bem, para a diversidade, para paz (DCR, 2019, p.535).

Assim, observamos com clareza que o DCR colocado em prática poderá ter uma grande influência no processo educacional indígena, sendo um desafio para os povos indígenas selecionar de maneira consciente o que de fato vai contribuir no desenvolvimento educacional dos discentes focado em assegurar não somente as

diretrizes da BNCC, mas também assegurar a historicidade e a cultura de cada região indígena, de modo que a individualidade de cada etnia seja garantida.

Diante do que já foi exposto sobre o DCR, no que se refere à educação escolar indígena, cabe ainda analisar fragmentos considerados importantes do DCR para desvelar de forma mínima se o referido Documento que está sendo implantado no estado ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada, sendo efetuado isso posteriormente.

3.4 Análise Documental

No que se refere à educação escolar indígena em Roraima, cabe reforçar de forma mínima o objeto de estudo, a saber, se o referido Documento que está sendo implantado no estado, a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada.

Esses fragmentos são: os princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos do currículo, formação integral do sujeito, educação infantil em contexto indígena, educação escolar indígena e fundamentos metodológicos da escola indígena. Esses fragmentos foram selecionados observando o cerne geral do Documento e a essência direcionada a educação indígena.

Nesse sentido para começar a análise se faz necessário ratificar que a corrente filosófica e teórica que servem para nortear o presente estudo são de base marxista, onde defende que o ser humano se apresenta no tempo e no espaço como um ser histórico e social, sendo essa corrente de pensamento utilizada para analisar os fragmentos do DCR no que se refere à educação escolar indígena, levando em consideração a totalidade e a contradição, categorias que fazem parte do Materialismo Histórico Dialético.

Diante disso, a técnica de análise documental será o instrumento utilizado para realizar a análise dos fragmentos do DCR anteriormente mencionados, pois de acordo com Ludke e Marli André (1986) a pesquisa documental constitui-se como

uma importante fonte de dados e informações que também podem revelar o contexto em que se deu a construção desses documentos.

Neste sentido, para à investigação de trabalhos e pesquisas da área com a finalidade de ampliar e adquirir maior conhecimento a respeito dos fenômenos educativos, dos fundamentos da educação escolar indígena foi essencial, especialmente nos documentos referentes à legislação, com intuito de buscar amparo na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Referencial Curricular Indígena, a BNCC e autores que fazem pesquisa sobre a temática.

Nesta perspectiva, Saviani (2009) mostra que quando se estudar as legislações de maneira crítica é necessário contrapor aos métodos comumente usados, buscando apreender o contexto, perceber o que está nas entrelinhas e visualizar o espírito da lei. Nesse contexto, não se pode esquecer que na prática de leitura de leis, documentos e normas é de fundamental importância capturar em que aporte teórico e filosófico os mesmos se inspiram ou estão embasados, tendo em vista que normalmente essas concepções não se apresentam de forma clara.

Nesta linha de entendimento, para esclarecer o objeto de determinado estudo, segundo ainda Saviani (2009), não podemos esquecer que é preciso utilizar palavras-chaves, bem como reconstruir o processo histórico no qual se deu a idealização. Nesta perspectiva, essa afirmação fica mais clara quando Saviani menciona que:

O estudo da legislação revela-se um instrumento privilegiado para análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável reflete as condições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí se torna possível romper com a visão ingênua do processo educativo (2009, p. 202).

Neste sentido, como já foi mencionado os fragmentos analisados para apreender o objeto de estudo se norteiam a partir dos fundamentos filosóficos e das ciências sociais e pedagógicas elencadas ao currículo para uma formação integral do sujeito na educação infantil indígena numa dimensão metodológica.

Diante disso, antes de falarmos dos **Princípios Filosóficos, Sociológicos e Pedagógicos do Currículo**, é necessário mencionar que o Documento Curricular de Roraima está dividido em sete partes fundamentais: 1. Apresentação, 2. Currículo, 3. Educação Infantil, 4. Ensino Fundamental, 5. Orientação Metodológicas E

Pedagógicas, 6. Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação Do Documento Curricular De Roraima– DCR E 7. Bibliografia.

Com base no referencial teórico metodológico previsto buscou-se trabalhar com um recorte pautado nos Princípios supracitados para compreender a educação escolar infantil para a escola indígena.

Como menciona o DCR (2019, p. 524), a compreensão da educação escolar indígena deve tomar como referência a Identidade, somente assim garantirá o direito de uma educação escolar específica de diferenciada. Sobre isso Ladeira (2003) destaca:

Um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

Assim, os conteúdos a serem repassados serão os mesmo englobados no sistema escolar nacional, desenvolvido para todas as escolas seja ela de indígenas ou não indígenas, assim será introduzido conhecimento técnico e científico no mesmo nível de aprendizagem disponibilizado para todas as escolas, havendo a isonomia quanto ao ensino a toda a população brasileira, todavia esse ensino será discutido junto à comunidade, para que venha ser trabalhado dentro de quantidade de dias letivos, sem infringir os trabalhos e costumes das aldeias, bem como que o ensino de nenhum modo possa interferir na identidade cultural do discente, de maneira que haja o repasse dos conteúdos selecionados pelo DCR, sem desprezar as tradições e crenças da vida do aluno, que ele possa promover a interculturalidade do nosso país, sem perder a identidade cultural de origem do mesmo.

Assim, promoverá a este indivíduo o diálogo de conhecimento deste com as demais sociedades e grupos, bem como garantir o acesso a informações e capacitações a esse aluno, despertando o interesse de quando concluir o ensino básico, buscar uma formação superior, para que possa representar sua comunidade nas esferas públicas, assim como orientar e buscar por direitos por meio dos três poderes (administrativo, legislativo e executivo) presente em nosso país, garantirá que a habilidade do juízo crítico seja estimulada, para que esse discente não possa

estar alienado nem muito menos aceitar qualquer coisa que lhe possa ser imposta, em virtude que será preparado para discutir, indagar e questionar os direitos e garantias da sua comunidade em prol de melhoria para a coletividade.

Notoriamente temos em um trecho da redação dos Princípios Filosóficos, Sociológicos e Pedagógicos do Currículo que serve para apresentar o todo do documento se apresenta da seguinte forma:

O DCR deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção vygotskyana, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano (DCR, 2019, p.9).

Por esta razão, a importância da abordagem sociointeracionista, como menciona Davis (1990, p. 36) expondo que o ser humano ele não vem com um processo de conhecimento quando nasce, nem se aprende mediante pressões, logo este processo é adquirido por meio da interação deste indivíduo com o meio ambiente em que se vive, de maneira que a sapiência é florescida durante o desenvolvimento de toda vida deste indivíduo.

Sendo assim esta abordagem interacionista, na concepção vygotskyana, deve abranger esta relação pedagógica interligada com o contexto histórico e cultural, de forma que o desenvolvimento intelectual do indivíduo vem principalmente pelo convívio com a comunidade e experiência que é repassada pelas pessoas com mais idades, de forma que a influência proveniente da interação com os mais experientes, desenvolve também o conhecimento social da criança no meio em que se vive, alienando esta criança ao padrão e traços de sua etnia.

Contudo, é possível perceber que quando se fala de ser norteado por princípios **filosóficos, sociológicos e pedagógicos** é trivial para os povos indígenas refletir e saber quais na prática são esses princípios norteadores, tendo em vista que se esses princípios estiverem vinculados à base capitalista, tal educação uma vez estabelecida no seio da comunidade fomentará indivíduos predispostos a servir como mão de obra no ciclo capitalista.

Sobre esse tema Ghedin (2003) afirma que a sistematização de uma educação depende também de como uma sociedade é formada e como ela se organiza, no caso da sociedade brasileira é denominada por muitos pensadores de – Sociedade Capitalista, isso implica assegurar que é a divisão social do trabalho que determina as relações sociais ou de classes, e as posições das classes em uma sociedade capitalista é evidente no cotidiano das pessoas.

Neste sentido, Peternella (2016) afirma que:

As contradições da sociedade capitalista, entre capital e trabalho, como se vê, estão expressas nos sistemas filosóficos e pedagógicos propostos, em que a burguesia suscita uma educação eficaz na sua formação como elite dirigente e sábia, capaz e competente na tarefa de comandar as massas e a nega, em seu pleno desenvolvimento ao povo, ao oferecê-la a este de forma limitada e moralizante (2016, p.56)

Assim, ao discutirmos tal assunto percebemos que se os princípios que regem o DCR apontam para uma base capitalista é de fundamental importância colocar em prática somente as diretrizes que de fato não dinamize a alienação dos discentes indígena. É nesse sentido que os autores alertam para influência do capitalismo, pois seguir princípios capitalistas com certeza conduzirão, as gerações futuras, para a perdas de direitos sociais e de bens materiais e simbólicos dos povos indígenas, e que muitas vezes são excluídos das discussões, ou mesmo abordados sobre uma perspectiva apassivadora, principalmente quando temos forte influência do pensamento pós-moderno.

Outro trecho importante para analisar é sobre as afirmações sobre as Dez Competências concebida na BNCC e assimilada pelo DCR quando afirma:

As dez competências elencadas na BNCC, conseguem traduzir a necessidade da formação cidadã, ou seja, o sujeito integral, visto que faz uma abordagem contemporânea das necessidades socioeducativa do sujeito, haja vista que perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino e ainda promove a progressão entre elas, pressupondo assim o seu desenvolvimento integral (2019, p.11).

Neste espaço torna-se fundamental perceber que afirmar que as dez competências gerada na BNCC consegue traduzir a necessidade de formação cidadã, conduz para uma tentativa de padronização do sujeito, em especial o sujeito indígena com seus anseios especificidades. Neste sentido, ao utilizar unicamente essa linha de pensamento os povos indígenas estão diante da opção de que ao

seguir o previsto (seguir somente as dez competências), correm o risco de engessar outras possibilidades no espaço cultural e comunitário.

A inclusão de políticas públicas como reconhecimento de direitos atribuídos aos indígenas trouxe sim grandes benefícios quanto à educação para as comunidades, todavia esta implementação de medidas, somente com dez competências pode ocasionar um afastamento das raízes históricas de cada etnia que eram antes passadas pelos anciões aos mais novos, tendo em vista que a educação dos povos indígenas possuem uma didática e um espaço diferente do que estamos acostumados a seguir, a forma de educar é algo tão importante, que se torna responsabilidade da comunidade a educação dos mais novos.

Desta forma, a escola deve ter consciência que além das dez competências elencadas pode e precisa criar outros mecanismos para englobar essa projeção de educação juntamente com a comunidade, não podendo de maneira alguma concentrar a formação a identidade da etnia apenas nas dez competências anteriormente padronizada.

No tocante a Educação Infantil em contexto indígena:

O documento curricular busca a garantia de qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas das crianças indígenas na primeira infância, possibilitando que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos através dos campos de experiências a sua aplicabilidade de modo flexível aos contextos identitários e culturais de sua comunidade, aplicados a partir dos valores e interesses etnopolíticos em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados nas etapas da Educação Infantil a estratégias de aprendizagem, materiais didáticos específicos, escritos nas línguas indígena e portuguesa (DCR, 2019, p.108).

É possível perceber por meio da redação do DCR relacionado à educação infantil em contexto indígena que o Documento orienta que os direitos da criança sejam garantidos em diferentes ambientes culturais. Essa garantia dar possibilidades para cada comunidade se posicionar: se a criança participará do ambiente escolar com intuito de se apropriarem dos conhecimentos escolar ou se essa criança permanecerá nessa fase da vida somente no espaço familiar para que no espaço do lar adquiram os saberes necessários para essa primeira fase da vida.

Cabe ressaltar que o DCR deve manter a historicidade e a cultura de cada etnia indígena, para que a o posicionamento do sujeito, tenha em sua individualidade a garantia que este indivíduo obtenha traços e características de sua

etnia, o que se torna contraditório ao vermos em que na parte de competências elencadas pela BNCC, existe a vontade de formação do sujeito de acordo com uma abordagem contemporânea. Todavia esta formação cidadã e individual integral do sujeito, não está em conformidade com as legislações do nosso país que asseguram os costumes preservados nessas regiões.

Desta forma, percebe-se que o DCR foi constituído justamente assegurando a proteção do direito de manutenção dos costumes indígenas, e que neste ponto de visão da educação infantil junto com a comunidade, podemos perceber que diferentemente da BNCC, o DCR se compromete em levar uma qualidade pedagógica para comunidade, respeitando os direitos das crianças indígenas referentes por meio da aprendizagem dentro da comunidade que é aplicada diariamente nos seus contextos indigenários, de forma que o conteúdo pedagógico deve haver coerência com a cultura da etnia em que esta sendo aplicado. No entanto, é importante reafirmar que as garantias fomentam a possibilidade da comunidade se posicionar e decidir se a criança será vinculada ao ambiente escolar nestes primeiros anos de vida ou permanecerá nessa fase da vida somente no espaço familiar para que no espaço do lar adquiram os saberes necessários para essa primeira fase da vida.

No tocante a isso o Referencial Curricular Nacional Indígena menciona que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais (1998, p.22).

Na prática as afirmações acima nos fazem compreender que, se a criança, na fase da primeira infância permanecer no seio da família terá sem dúvida conhecimentos a serem assimilados que serão de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, essa opção de levar a criança para o ambiente escolar já na primeira infância deve ser analisada no âmbito de cada povo, pois como já foi mencionado o ambiente escolar está trabalhando essa criança focada em princípios de aprendizagem escolar, mas por outro lado o seio da família é um ambiente rico em aprendizagens que não pode ser ignorado nessa fase da vida do indivíduo indígena.

Até porque, o processo educativo dentro de uma comunidade indígena, engloba o ciclo de vida do indivíduo, sendo caracterizada pelas ações que ocorrem na convivência com os demais, além do mais, a criação de forma coletiva faz com que o indivíduo tenha seu desenvolvimento pedagógico cultural envolvendo quatro elementos: o território, a língua materna, economia e parentesco (SANTOS, 2006).

Diante do exposto, fica claro que o aprendizado de sua tradição é efetuado dentro do ciclo de vida do indivíduo, de forma que para eles cada etapa da sua vida corresponde a um ensinamento que o fará a se desenvolver dentro da comunidade, carregando em si traços de sua etnia por onde for estas etapas são classificadas como:

A vida antes do nascimento: a criança desde que é concebida no ventre da mãe é considerada uma bênção da vida, por isso, deve ser festejada, mas, sobretudo deve ser celebrada por meio de um compromisso a ser estabelecido com ela pelos pais, pelos familiares e pela comunidade. Este compromisso diz respeito à proteção e, principalmente, ao desenvolvimento integral da criança até a sua vida adulta. O desenvolvimento integral refere-se à formação física, moral e espiritual da criança. Durante a gravidez, os pais precisam evitar a prática de vários comportamentos e hábitos proibidos para não prejudicarem as atitudes e as virtudes da criança após o nascimento. Durante toda a vida, os adultos não podem discriminar nenhuma criança ou pessoa deficiente, para que seus filhos não nasçam deficientes. E durante a gravidez, eles têm que praticar a generosidade e a caridade para evitarem que o filho nasça e cresça egoísta.

Nascimento: o nascimento de uma criança é sempre um momento sagrado, rodeado de mistérios, rituais e cerimônias. Assim que a criança nasce, ela é benzida pelo pajé para ser apresentada aos seres da natureza, seus novos pares na vida, para que ninguém possa fazer mal a ela. Os pais e os avós são os responsáveis prioritários para cuidar do desenvolvimento integral da criança e prepará-la para a vida adulta, o que inclui todos os ensinamentos morais, espirituais e as habilidades técnicas necessárias para ser um bom filho, um bom marido ou uma boa esposa no futuro, um bom membro da família, da comunidade e do povo. A aprendizagem se dá prioritariamente por meio da observação, da experimentação e da curiosidade de descobrir o mundo dos adultos. O bom exemplo dos pais, da família e da comunidade é fundamental. As virtudes são transmitidas por meio dos mitos que os pais e os demais adultos passam oralmente e, muitas vezes, ritualisticamente para as crianças.

Passagem da vida de criança à vida adulta: os ritos de passagem ou de “iniciação” são espécies de colação de grau, o máximo de capacidade de aprendizagem para a vida indígena. É o ponto supremo da experiência da vida como ela é e não como é idealizada, aquela que é necessária para a auto realização individual e coletiva da pessoa. Habilidades técnicas são exigidas dos homens nos domínios básicos da arte de caçar, pescar, fazer roça, construir casa e fabricar utensílios utilitários, enquanto para as mulheres são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, cuidar de crianças, fabricar artesanatos e ter os hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários. É ela quem comanda o patrimônio doméstico, principalmente a reserva alimentar.

Vida madura: outro momento importante na vida de um índio é a velhice. É o período em que os velhos têm a obrigação de repassar todos os conhecimentos adquiridos e acumulados durante toda a sua vida a seus

filhos e netos. É o tempo em que os pajés e os sábios indígenas escolhem seus herdeiros, para os quais irão repassar os conhecimentos secretos ou sagrados que não podem ser repassados à coletividade, para o seu próprio bem, por causa dos riscos e dos perigos que representariam se fossem do domínio de todos. Neste sentido, os velhos são muito importantes, são os verdadeiros guardiões e produtores de conhecimentos. Em situações em que há alguma tragédia, como epidemia, e os mais velhos morrem em curto período de tempo, os descendentes, perdidos e sem perspectiva, decidem abandonar seus territórios, suas culturas e se aliam aos outros grupos, como uma espécie de diáspora transitória". (SANTOS, 2006, pg. 131-134).

Perceba que o ciclo de vida é marcado por aprendizado repassado hierarquicamente entre as gerações em cada etapa de vida, no qual a criança estará sendo preparada para se desenvolver de modo significativo e responsável na sua fase adulta e madura.

Neste espaço, a tomada de decisão de inserir ou não a criança na primeira infância para a escola que está prevista no DCR configura pensar na escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (RCNEI, 1998).

Verifica-se o engajamento do DCR (2019), em preservar o envolvimento da comunidade nas atividades educacionais, o conhecimento repassado de pai para filho é fundamental dentro das etnias indígenas, e esse direito dado à comunidade de reorganizar a Educação Escolar Indígena, ilustra o respeito em que o Estado Brasileiro tem para com as questões indigenistas no nosso país, este documento concede o aval da comunidade em interagir com as didáticas pedagógicas no ensino, assim como em auxiliar no calendário escolar, podendo incluir datas importantes, como seus rituais, reforçando assim a garantia legalmente aduzida no Art. 28 da LDB, Inciso II e Resolução no 05/12, Art. 7; Art. 15, parágrafo 6o, Inciso III, em que o calendário escolar deve ser discutido juntamente com comunidade.

O DCR também traz um trecho em relação ao o que? e a Educação Escolar Indígena afirmando que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o projeto de vida dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Todos os dispositivos legais aqui contidos mostram a extensão da especificidade da educação escolar indígena e asseguram às coletividades envolvidas em sua construção uma grande liberdade de criação (2019, p.524).

A citação acima predispõe a possibilidade de construir a escola em ambiente indígena com uma configuração própria do indivíduo indígena levado em consideração sua cultura e seu jeito próprio de ser. Essa possibilidade deve ser bem aproveitada e com os devidos cuidados para não perpetuar no erro de sistematizar uma escola em ambiente indígena que seja somente uma reprodução da escola tradicional que interage para formar pessoas para o mercado de trabalho sem uma base elementar crítica e reflexiva.

O Manifesto Indígena afirma que:

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar. E como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade (2014, p.16).

Neste espaço, é possível afirmar que para usufruir corretamente do que propõe o DCR em relação à escola indígena é preciso que cada etnia em seu espaço configurado saiba com propriedade que a escola em ambiente indígena foi e precisa continuar sendo um ambiente que fomenta a luta pela manutenção dos direitos indígenas conquistados, e também fomentar a conscientização que é necessária conquistar outros direitos que ainda não foram alcançados, bem como formar indivíduos conscientes de como funciona a sistemática do mundo não somente no espaço da comunidade, mas de forma geral.

Ainda em consonância a educação escolar indígena podemos observar nas matérias exigidas no DCR que algumas conseguem desenvolver com o cotidiano da comunidade, como por exemplo podemos citar em geografia, quando se trabalha a questão do sujeito e lugar, em que podem associar a definição de lugar com a comunidade em que se vive.

Além do mais, a comunidade trabalhando em conjunto com a escola, deve organizar os projetos pedagógicos, sendo especificada a singularidade de cada povoado, envolvendo as matérias pertinentes, as atividades propostas, o fluxo de atividades que envolvam a cultura da etnia, uma vez que é imprescindível a presença da comunidade na organização, gestão e criação de um roteiro em que a escola irá seguir, sendo uma abertura para comunidade sugerir quanto ao calendário e atividades disposta no ano letivo escolar.

No entanto, conforme o livro Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (2014), apesar do desafio com a escola quando se trata do currículo escolar, ainda temos a situação de a estrutura física ser precária, havendo falta de prédios adequados para ministrar as aulas, de modo que por muitas vezes as aulas são realizadas em espaços sem estruturas, mal construídos e até mesmo com falta de manutenção, bem como por muitas vezes faltam equipamento e materiais necessários para o funcionamento da escola, sendo assim mais que um desafio estar desenvolvendo o currículo nacional nas escolas indígenas é contar com a estrutura básica para a realização do prosseguimento das aulas elaboradas a serem ministradas.

Neste contexto, vemos ainda que:

A criação da educação escolar indígena foi um avanço, mas não se trata apenas de construir uma escola indígena genérica, com normas e padrões comuns aos de outras escolas ou povos indígenas. Trata-se da construção de processos de escolarização com feições específicas, contextualizadas, vinculadas a comunidade e aos seus projetos de futuro. Cada escola deve ser pensada como experiência única, em sua força particular. Esse é um direito e não uma concessão do Estado brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças – não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação “para índios”, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais. Cabe ao Estado propiciar os meios necessários para que possibilidades múltiplas na formação de professores sejam concretizadas (ALTINI, 2014, pg. 118).

Fica claro que, cabe ao Estado também a responsabilidade de criar mecanismos em que haja a locação de professores indígenas em suas próprias etnias, assim como realizar formações em busca de incorporar o DCR com a cultura interligada na escola indígena em que serão realizadas as aulas, tendo em vista que não se obtêm êxito apenas com planos de aulas conciliados com a cultura local, devendo haver a formação destes profissionais que conduzirão o conhecimento da rede regular de ensino com a cultura implementada no local da educação indígena, de forma que para se obter uma construção da educação escolar indígena diferenciada, deve existir essa responsabilidade do Estado, comunidade, discentes e professores para que propiciem no desenvolvimento da educação de forma mais simples e efetiva.

Neste sentido, este estudo diferenciado não pode ser motivo de menosprezar a cultura e nem de impedimento para levar o conhecimento das redes regulares a todos os cidadãos brasileiros, independentes de suas culturas e etnias.

No que diz respeito aos Fundamentos Metodológicos da Escola Indígena o DCR traz no seu bojo a seguinte redação:

A proposta da Educação Escolar Indígena é trabalhar com os conteúdos e as atividades que reúnam a tríade comunidade - escola -estudante e os prepare para assumir os compromissos comunitários, assim como na sociedade em geral. Conteúdos úteis para o dia-a-dia, sobretudo na revitalização e na valorização da cultura. Nesse aspecto, os conhecimentos tradicionais não estão dissociados dos conhecimentos universais, pois a formação integral do estudante inicia-se com a formação informal (cultura tradicional), visto que os conhecimentos indígenas são repassados pelos pais, por meio da oralidade, da prática do aprender fazendo (2019, p.531).

A proposta mostra-se bem organizada, no entanto é preciso analisar se essa tríade é o suficiente para satisfazer o universo de saberes que o ambiente da comunidade pode dispor.

Cabe salientar ainda que:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída entre seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional para os povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (*RCNEI 1998, p. 23*).

Podemos constatar que o DCR (2019), tem este princípio da fundamentalidade de compatibilizar o ensino da rede regular com a cultura da comunidade que será envolvida, tendo em vista que o próprio documento curricular menciona exemplificações de como o professor pode repassar o ensino envolvendo a comunidade em que esta locada, de maneira que isto se torna necessário para assegurar a comunidade que seus valores estão sendo repassados e que a prática educacional transmitida é interligada com o cotidiano em que vivem.

Para melhor entendimento do compromisso do DCR, em conservar a cultura, mas não deixando o conhecimento de ensino rede regular em segunda opção,

verificamos que o DCR (2019, pg.300), na matéria de espanhol, incentiva na interação do intercâmbio oral, entre a língua materna, língua portuguesa e língua materna, rever definindo a questão do conhecimento de outras línguas, sendo necessário para a comunicação de outros povos, demonstrando assim a necessidade de utilizar a língua espanhola, no contexto roraimense, uma vez que nosso Estado faz fronteira com um País, onde a linguística é o Espanhol.

Assim também, é notório no DCR (2019, p.348), na disciplina de Ciências, o documento incentivando ao realizar atividades relacionadas em Grandezas e Medidas, fazer a promoção de utensílios utilizados no cotidiano do aluno para medir objetos, a forma como utilizam para ver a marcação do tempo e dia, bem como buscar junto à comunidade os meios históricos utilizados pelos mais velhos para fazer tais marcações, explorando as diferentes maneiras de ver a marcação do tempo em dias e horas.

Na disciplina de Geografia, podemos exemplificar por meio do DCR (2019, p.430), no qual instiga o profissional a mesclar o conceito de Sujeito e Lugar no Mundo, descrevendo as características de sua comunidade, elevando seus traços específicos dentro do lugar de convívio, podendo assim identificar a diferenças entre lugares, bem como relatar as diversificadas formas de moradias, área rural e urbana.

Ressalta-se ainda que:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a Geografia escolar aqui desenvolvida visa a formação de um sujeito, que reconheça a diversidade étnico-racial e as diferenças dos grupos sociais, considerando as várias etnias indígenas, migrantes e imigrantes que compõem o estado de Roraima, com base em princípios éticos (respeitando a diversidade e o combate ao preconceito, diversidade de gênero, sustentabilidade ambiental e a violência de qualquer natureza) (BRASIL, 2017, p. 360 *apud* DCR, 2019, p.422).

Por esta razão, vemos o leque de oportunidades que os profissionais educacionais podem utilizar para mesclar o que será repassado de matéria ao aluno juntamente com a cultura vivenciada por ele, havendo essa troca de saberes, havendo a autonomia para o professor, utilizar métodos que possam elucidar a educação de forma efetiva, levando informações para internalizar nos discentes,

fazendo com que haja um desenvolvimento deste, capaz de indagar, absorver a matéria e conseguir associar o que é aprendido com suas tradições, associando assim o saber com a sua experiência de vida, caminhando junto o conhecimento e a cultura entrelaçada na vida do estudante.

Nisto considera-se como relevante às especificidades, as diferenças das escolas indígenas, para ressignificar a ação de todos os agentes da escola. Nesse sentido, a criança indígena, o jovem, o adulto/estudante participa ativamente e de forma integrada, da vida da comunidade, ou seja, de todos os momentos, incluindo as festas, os rituais, (acréscimo nosso: reuniões e assembleias), atividades produtivas ou propriamente de trabalho, tais como: caça, pesca, roça, entre outros, utilizados como transposições didáticas pedagógicas no ensino e aprendizagem da educação escolar indígena brasileira (DCR, 2019, p.533).

Diante do exposto, sabemos da importância do envolvimento da comunidade quanto à educação de suas crianças e adolescentes, ainda mais quanto à integração de suas atividades produtivas e rituais serem introduzidos no calendário escolar, uma vez que respeitados as datas próprias de cada etnia, preserva-se a identidade da cultura repassada dos mais velhos aos mais novos. Todavia esta garantia teoricamente é assegurada por amparos legais no país, todavia vem sendo uma dificuldade em respeitar tal direito, como menciona Altini:

Constata-se e que, muitas vezes, os órgãos gestores da Educação Escolar Indígena não possuem esta compreensão, impondo um calendário oficial ou mesmo exigindo que um ritual tenha data marcada previamente, o que entra em total desacordo com o ritmo de vida das comunidades indígenas. Há poucas escolas que conseguem trabalhar de acordo com seus calendários próprios (2014, p.81).

Neste espaço, vemos ainda que:

Sugere-se que cada escola possa de modo coletivo e comunitário, estabelecer os contextos culturais comuns as etno regiões e que, a partir destes, cada escola tenha liberdade para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos a fim de compor uma Base Nacional Comum e Diversificada ao mesmo tempo (DCR, 2019, p.533).

Considerando o exposto acima, o DCR (2019, p.526), vem para direcionar o plano educacional, reservando esse processo educativo diferenciado, propiciando respeito às comunidades indígenas relacionadas à sua identidade cultural, valorando assim sua língua materna, associando a grade de ensino aos processos próprios de aprendizagem utilizados pelo próprio povo, por isso a necessidade do professor em ter a sabedoria de mesclar a grade curricular com o que é ensinado na cultura

vivenciada pelos seus discentes, “preconizando a reafirmação das identidades étnicas e recuperação da memória histórica, a valorização das línguas e do conhecimento tradicional”. Assim, o DCR o ser colocado em prática os direitos devem ser efetivados no seio da comunidade.

Tal direito se evidencia e deve ser reivindicado quando o DCR (2019, p.471), cita em seu texto, que valoriza a história dos alunos, quando na disciplina de História, os procedimentos estimulados a se seguir são a forma de construir a historicidade, onde na matéria sobre Tempo, Espaço e Formas de Registros, deve-se identificar a maneira de marcação do tempo feito pela comunidade desde a sua origem, trazendo para dentro deste mesmo tema, a periodização dos processos históricos enfrentados pelos seus povos, relacionando o “presente com o passado valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo”.

Desta mesma maneira, o site Pedagogia ao Pé da Letra, em exposição do artigo de Brandão (2012), ilustra essa importância da conexão da escola com o contexto cultural da comunidade, pois:

A elaboração de projetos de escola em áreas indígenas dependem da efetiva participação das comunidades indígenas, a partir do desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com metodologias de ensino diferenciadas, com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo e com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis. Além disso, cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas tradições, costumes, história e organização social. Para que os direitos dos povos indígenas à diferença permaneçam resguardados é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas das escolas oferecidas aos não índios e que envolvam a comunidade indígena como agente e coautora dos processos por ela instituídos.

Outro ponto importante para ser analisado no DCR é o trecho abaixo, que trata do sujeito indígena mencionando que:

Para a formação desse sujeito que queremos, é imprescindível que este tenha altas competências em leitura e escrita. Pois um sujeito letrado é capaz de perceber e interpretar o mundo que lhe cerca por meio da leitura crítica dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e com os quais se depara e interage diariamente (2019, p. 534).

Para Santos (2006, p.39), a escolarização dentro da cultura indígena possibilitou em um definhamento da identidade da etnia nas novas gerações, de maneira que é perceptível esta carência identitária, “ao mesmo tempo,

profundamente segmentário no que diz respeito à cultura, à ancestralidade, à origem étnica, a partir das quais os direitos econômicos, sociais, culturais contemporâneos se articulam e se fundamentam”.

Todavia, o reconhecimento das novas gerações pelo posicionamento que devem ter escolaridade, mas que ao mesmo tempo tenha a inclusão do valor de sua tradição e identidade é constante, como podemos diagnosticar a formação integral do sujeito, vem sendo tema de preocupação para as comunidades. Nesse sentido, Santos afirma que:

As novas gerações indígenas, mais do que aquele dos velhos anciãos, lutam pela recuperação do valor e do significado da identidade indígena, como afirmou um índio bororo certa vez: “É desejo de todo índio entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a sua tradição”. Parece ser esta a razão principal da revalorização da identidade indígena. Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas (2006,p.39-40).

No tocante ao DCR, existe a necessidade de ficar atento quando a formação cidadã do sujeito, de forma que a abordagem contemporânea das necessidades socioeducativa tenha que estar em conformidade com a identidade indígena. Contudo devemos ter entendimento que a identidade indígena é específica, e não é obrigatório se homogeneizar as diversidades de culturas das diferentes etnias, onde o processo educativo deve se moldar segundo a etnia, não menosprezando a cultura destes e impondo que a nossa forma de ensinar, a grade elaborada por pessoas fora do contexto da comunidade venha ser mais importante ou tenha um peso de medida com maior valor para os discentes.

Reconhecendo que o mesmo direito de um povo indígena tem de aprender o currículo de ensino disseminado nacionalmente, este também tem direito em preservar a formação do sujeito em que está sendo escolarizado, onde nesta formação deve haver o conhecimento escolar e presença da tradição, hierarquia e experiência advinda dos anciões da aldeia, devendo haver uma fusão entre escola e comunidade, para que a formação integral do sujeito, não venha perder a identidade de sua etnia.

Assim, temos a formação integral do discente, uma vez que um indivíduo que saiba interpretar o mundo diante da leitura e escrita é capaz de compreender a ideologia que lhe cerca, assim como seus interesses e quais suas escolhas diante das demasiadas situações. A Educação Escolar levada para os povos indígenas além de ser uma garantia a esses povos tem o intuito de levar o crescimento intelectual a seus alunos, dando a estes a oportunidades de que por meio do processo educativo, possa reconhecer que existem outros tipos de culturas, outros valores, outros contextos sociais que não são comuns na visão de vida em que têm na sua etnia.

Propiciando assim, um lado crítico de cada indivíduo, que tenha conhecimento não somente da sua cultura local, mas tendo a convicção de que existe uma diversidade em todo o território nacional, podendo assim desenvolver seu intelecto, para que possa tomar decisões por meio do que se aprendeu formalmente e informalmente, devendo, portanto haver uma identidade cultural associada com o conhecimento que é repassado em toda rede de ensino nacional, só assim “o sujeito será livre para fazer suas escolhas de forma consciente ou crítica, formar seus valores próprios, tomar decisões acertadas, saber se defender das ciladas, das estratégias que os textos podem esconder”. (DCR, 2019, pg.535).

Para Santos (2006, p.39), a escolarização dentro da cultura indígena possibilitou em um definimento da identidade da etnia nas novas gerações, de maneira que é perceptível esta carência identitária, “ao mesmo tempo, profundamente segmentário no que diz respeito à cultura, à ancestralidade, à origem étnica, a partir das quais os direitos econômicos, sociais, culturais contemporâneos se articulam e se fundamentam”.

Para finalizar, apreciamos que o DCR, será utilizado dentro das redes estaduais indígenas:

Como um documento que expressa à identidade da Educação Escolar Indígena de Roraima, deve ser compreendido como uma referência, base importante na garantia do direito a uma educação escolar específica e diferenciada, fundamentada e estruturada nos princípios e objetivos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a regulamentação do Sistema Estadual de educação, em conformidade com as aspirações das comunidades indígenas. Onde este trabalho soma-se a um conjunto de conhecimentos, objetivos, metodologias, procedimentos de ensino, aprendizagem e avaliação para que possa referendar subsidiar, programar os trabalhos pedagógicos realizados nas escolas estaduais indígenas (DCR, 2019, pg. 524).

É importante salientar que o DCR apesar de sua base capitalista traz em seu conteúdo no tocante a educação escolar indígena um desafio que consiste em apreciar toda a luta e anseio que esse povo carrega com sua etnia, sendo um desafio para o estado se adaptar dentro do contexto cultural destes povos, contudo o processo educativo escolar é a única ponte que leva o ser humano a se desenvolver intelectualmente, devido à construção do conhecimento que é realizado por anos aos discentes.

De acordo com Brandão (2012), para uma educação escolar indígena eficaz, é fundamental, o envolvimento e compromisso entre estes, para que o processo de ministração de aulas construa seu o conhecimento de maneira global e integrada, permitindo aos alunos absorver o conteúdo e operá-lo, mas para isso a alfabetização e escolarização devem conter em seu processo a conexão e engajamento de toda a comunidade juntamente com os professores e alunos, para que haja um desenvolvimento escolar positivo, construindo o posicionamento de cada discente, para que possa analisar, questionar, discutir, opinar na tomada de decisões ou na própria busca de informações e aprimoração de conhecimento, de maneira que não perca sua identidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida com objetivo de desvelar alguns desafios e perspectivas, bem como saber se o DCR que está sendo implantado no estado de Roraima, no que se refere à educação indígena ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada com implantação no estado de Roraima a partir de 2020, constatou por meio dos trechos do DCR analisados que, de modo geral, a política no espaço educacional relacionado aos povos indígenas não está livre de determinações das forças que dominam os setores de produção, e apesar da luta pela participação e construção dessas políticas pelos próprios indígenas espalhados em todo território brasileiro, suas bases ainda estão firmadas nas concepções burguesas e hegemônicas da sociedade.

Ainda é possível constatar, também, que as políticas educacionais implantadas, apesar do esforço de direcionar e harmonizar a educação estadual por meio do DCR, no tocante a educação indígena, criou-se por meio do seu arcabouço mecanismos que podem no espaço comunitário indígena, fragilizar o processo de formação diferenciado, pois no seu cerne ainda mantém uma forte corrente capitalista e, tal educação, uma vez estabelecida na íntegra no seio da comunidade desenvolverá indivíduos predispostos a servir como mão de obra no ciclo capitalista, mesmo o indivíduo estando no espaço comunitário.

Isso é visto claramente por meio dos estudos de autores que alertam para a padronização e homogeneização da educação escolar inseridos em princípios gerais e que engloba o DCR. Assim, tais princípios fomentam a base capitalista. E é nesse sentido que o presente estudo aponta para influência do sistema capitalista, mostrando que seguir integralmente esses princípios contidos no DCR, com certeza levará as gerações futuras para a perda de direitos sociais e de bens materiais e simbólicos dos povos indígenas, principalmente quando temos forte influência do pensamento pós-moderno.

Por meio desse estudo ficou evidente que o DCR no que se refere à educação indígena, sendo colocado como referencial no âmbito escolar indígena, precisa ser profundamente discutido no espaço comunitário, para que de fato as

diretrizes por ele utilizadas, ajudem realmente desenvolver uma educação que possa formar sujeitos capacitados para interagir de forma consciente no seio da comunidade e também em qualquer outro âmbito da sociedade.

Assim, capacitar o indivíduo exige que ele desenvolva conhecimentos não somente da sua cultura local, mas tendo a convicção de que existe uma diversidade, podendo assim, dinamizar seu intelecto para que possa tomar decisões por meio do que se aprendeu formalmente e informalmente, bem como fazer suas escolhas de forma consciente.

Por fim, a educação escolar indígena diferenciada é uma temática em evidência no seio da educação escolar indígena, sendo o presente estudo útil para outros pesquisadores em trabalhos semelhantes e para os envolvidos na organização da educação escolar indígena, enfatizando que todo conhecimento somente podem ser apreendidos como conhecimento de fato, quando existe a prática social no sentido de transformar o ambiente social, político e econômico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Richard. **Guia de História na BNCC: dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. 2018.** Disponível em: <https://richardabreu.com.br/guia-de-historia-na-bncc-ensino-fundamental-anos-finais-e-ensino-medio/>. Acesso em 25 Jan. 2020.

ALTINI, Emília et al. (Orgs). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.** Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2014, p.124.

ANDRADE, Aracy de Souza. **O currículo diversificado em escolas de Boa Vista-Roraima: na fronteira do conhecimento regional.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Orgs). **Povos Indígenas & Educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processos de reconstrução das identidades étnicas em Manaus.** Manaus, AM: EDUA, 2009.

BRANDÃO, Ricardo Cardoso. **Educação Escolar Infantil e Indígena.** 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-educacao-escolar-infantil-e-indigena/>. Acessado em 08 Abr.2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: 1998.

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em 30 Jan. 2020.

_____. Constituição Federal de 1988. **Brasília, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em 28 Jan. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172.** Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 27 Jan. 2020.

_____. **Decreto nº 6.861.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providencias. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso 28 Jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso 20 Jan. 2020.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 24 Jan. 2020.

BURLET, Patrícia de. **UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS,** 2017 Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5119>>. Acesso 27 Jan 2020.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; Miranda, André Luis Ferreira Miranda; Santos, Mateus Souza dos Santos; Pessoa, Leilane de Nazaré Fagundes. **Educação e Neoliberalismo em Contexto Brasileiro: Elementos Introdutórios à Discussão. 2017.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf>. Acesso em 08 Ago. 2020.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

COSTA, Carlos Odilon da. **Autonomia em Paulo Freire e a educação indígena.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2005.

DAVIS, C. L. F.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Psicologia na Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990. v. 1.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o Multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Florianópolis, SC.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1992.

FIRMINO, Roberta. **Desafios da Educação Escolar Indígena. 2019.** Disponível em: <<https://blog.imagine.com.br/educacao-escolar-indigena/>>. Acesso em 01 Set. 2020.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Educação Escolar Indígena.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>>>. Acesso em 31 Jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHEDIN, Evandro. **A filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GIANCATERINO, Roberto. **A influência de Marx na Educação** ([200-?]). Disponível em:< <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-marx-na-educacao.htm>>. Acesso em 16 Ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. 13. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena** . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

KHATAB, Mágida Azulay. **Roraima passa a ter documento curricular para as escolas estaduais e municipais**. 2019. Disponível em:< <https://roraimaemfoco.com/roraima-passa-a-ter-documento-curricular-para-as-escolas-estaduais-e-municipais/>>. Acesso em 24 Jan. 2020.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. 2003. Disponível em:< http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-5-Maria-Elisa-Ladeira.pdf>. Acesso em 01 Set. 2020.

LIMA, Antônio Carlos Souza. **Poder tutelar e indianidade no Brasil**. Tese de doutorado (Antropologia Social). Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 1992.

_____, Antonio Carlos de Souza. **Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Mana vol.21 n.2 2015.

LIMA, Vanessa. **Proporcionalmente, Roraima tem a maior população indígena do país**. 2013. Disponível em:< <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/proporcionalmente-roraima-tem-maior-populacao-indigena-do-pais.html>>. Acesso 15 Ago. 2020.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LUCIANO, Gersem, dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional: Brasília. 2006.

_____, Gersem Jospe dos Santos (Relator: Conselheiro). **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007.

_____, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatoriodiagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em 29 Jan. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. & ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Martins Fontes, SP, 2002.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Comunidade Guariba, RR: uma Etnografia**. Dissertação (Doutorado em Educação). 2013. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2013.

MELO, Maria Auxiliadora de Souza. **Metamorfose do saber Macuxi/Wapichana: Memória e Identidade Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

_____, Raimundo Nonato F. do. **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR**. (Dissertação de mestrado em Antropologia Social). Recife, Pernambuco, 2000.

NETO, Vanthuy Raimundo. **Dirigir almas e servir ao jeito de muitos: a missão dos beneditinos juntos aos povos indígenas e Roraima – 1909 a 1948**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Faculdade de Teologia de Nossa senhora da Assunção. São Paulo – 2000.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PARO, V.H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da Pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI**. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha BellandaGaluch. Maringá, 2016.

POZZOLI, Thereza Cristina. **Dicionário Balsa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2002.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "**Identidade cultural**"; *Brasil Escola*, 2014. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED. Portaria nº 0477/2019/SEED/GAB/RR, de 28 de março de 2019. [Dispõe sobre o Documento Curricular e Roraima - DCRR]. **Diário Oficial do Estado do Roraima**: seção 2. Boa Vista, Roraima, ano 2019, n. 31, p. 6-7, 28 Março. 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> > imagens > documento_curricular_rr>. Acesso 27 Jan. 2020.

SANTILLI, Paulo. **Os filhos da nação**. In: *Revista de antropologia da Universidade de São Paulo (USP)*; volumes, 30/31/32 ano 1987/1988/1989. pp. 427 -456.

_____. **As Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi**. São Paulo: SP;EDUSP/FAPESP, 1994.

SANTOS, Luciano Gersem dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Autores Associados, Campinas – SP, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. ed., São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento, vol. único** – 2 ed. São Paulo: Moderna, 2017, p. 60.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: Uma Análise Crítica a partir da Conjuntura dos 20 Anos de LDB**. Artigo apresentado na POIÉISIS – Revista do Programa de Pós graduação em Educação- Mestrado – Universidade do Sul e Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, p. 58-75, 2017.

SPEYER, Ane Mary. **Educação e Campesinato**, São Paulo: Edições Loyola, 1983.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.