

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

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO
URBANO DE BOA VISTA/RR**

**ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE
SOUZA CRUZ**

LYSNE NÔZENIR DE LIMA LIRA

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



LYSNE NÔZENIR DE LIMA LIRA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO
URBANO DE BOA VISTA/RR:
ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS
ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Jaci Lima da Silva.

Coorientadora: Pro.f.^a Dr.^a Ana Zuleide Barroso da Silva.

Boa Vista – RR

2020

Copyright © 2020 by Lysne Nôzenir de Lima Lira

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)

L768e Lira, Lysne Nôzenir de Lima.
Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR: estudo sobre práticas e interações sociais nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz. / Lysne Nôzenir de Lima Lira. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.
123 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obtenção do título de Mestre em Educação, seguindo a linha de pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Jaci Lima da Silva e coorientação da Prof.^a Dr.^a Ana Zuleide Barroso da Silva.

Inclui apêndices.
Inclui anexos.

1. Alunos Indígenas 2. Aprendizagem 3. Legislação Vigente
4. Ensino I. Silva, Jaci Lima da (orient.) II. Silva, Ana Zuleide Barroso da (coorient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Roraima – IFRR I. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.04

CDD – 371.97 (19. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

LYSNE NÔZENIR DE LIMA LIRA

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

Aprovado em: 11/03/2020.

Banca Examinadora



PROF. DR. JACI LIMA DA SILVA
Orientador
IFRR



PROF.ª DR.ª ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Membro Titular Interno
IFRR



PROF.ª DR.ª ANA HILDA CARVALHO DE SOUZA
Membro Titular Externo
SEED/CEFRR

Boa Vista – RR

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos que partiram para junto de DEUS – meu boníssimo paidrasto Nicanor Quaresma de Carvalho Filho, um extraordinário ser humano que dedicou sua vida a servir ao próximo e ao meu saudoso e intenso avô materno José Luiz

Camelo (*in memoriam*);

Às minhas mães eternamente amadas, as quais me inspiraram a buscar ser sempre independente e destemida: Pedrina Batista das Neves – mãeavó, e Neuza Batista

Camelo - meu amor maior.

À razão da minha existência, materialização de um amor incondicional, Fredson

George Lira Souza Júnior – meu filho;

À minha extensão, meu grande amor, Fredson George Lira Souza, pelo amor, carinho e constante apoio nesse processo acadêmico.

Como dedicação especial, a todos os alunos indígenas presentes na população de Boa Vista, Roraima, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR pela oportunidade do aprimoramento profissional no Curso de Mestrado, em especial aos professores, pelos ensinamentos, e equipe técnica pelo apoio;

À Deus, pela dádiva da vida e por colocar em meu caminho instituições e pessoas importantes, que me auxiliaram em meu processo de formação profissional;

Ao meu marido Fredson George Lira Souza e meu filho Fredson George Lira Souza Junior, pelo amor recíproco, companheirismo, apoio e compreensão em meu momento acadêmico;

À minha família, em especial a minha irmã Assíria Camelo, pela torcida, incentivo e energia oriunda do carinho e amor incondicional sempre, demonstrando muito cuidado em sempre perguntar como eu estava e convidando-me para “relaxar” pedalando ou passeando no shopping e minha querida Sogra Dona Sebastiana Lira e cunhadas amigas Nayane e Nayahado e meu cunhado Freudson Lira;

Às minhas grandes amigas de trajetória de vida pela valiosa amizade: Valeria Pinto, Leila, Joane Ferreira, Juliana, Gardênia, Jaqueline Lobato, Juliana Oliveira, Cristina, Simone, Simone Refskalefsky, Tatiana, Dona Conceição (*in memoriam*) e minha pequena Isabella;

Ao(s) meu(s) querido(s) orientador(es) pela parceria: Prof. Dr. Jaci Lima da Silva e coorientada Prof^a Dr.^a Ana Zuleide Barroso da Silva. Agradeço a ambos pela incansável dedicação e profissionalismo, que foram de fundamental importância para a construção deste trabalho, assim como a todos os colegas de mestrado e demais pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa, assim como as professoras Doutoras que compoam a minha banca: Roseli Bernardo dos Santos e Ana Hilda Carvalho de Souza, pelas importantíssimas contribuições que substanciaram esta pesquisa.

Ao Prof. Me. Jaizinho, pelo apoio e mão amiga constante pela correção desta pesquisa; à Senhorita Jaqueline por sua contribuição nas transcrições das entrevistas; ao meu amigo Kleber, que muitas vezes me socorreu prontamente com sua habilidade com computador;

Em especial, a Profa. Dra. Ana Hilda Carvalho pelo apoio e pelas constantes inspirações, que foram de primordial relevância para a construção dessa pesquisa; às

professoras amigas de trabalho no CEFORR: Dra. Ana Hilda, Dra. Carmem Spotti, Dra. Célia Silva, Dra. Leila Camargo, Dra. Marinalva Rodrigues, Dra. Raimunda Silva e Profa. Esp. Ângela Sousa pelo apoio, incentivos e muitos momentos de compartilhamento de conhecimentos; ainda, a minhas chefes diretas, Profa. Dra. Stela Dama, Alessandra, Nádia e Profa. Me. Maristela pelo apoio, compreensão e ajuda, as quais foram de suma importância para efetivação desta dissertação;

A todos os meus professores de mestrado, de forma especial a Profa. Dra. Alessandra Peternella pelos inúmeros aprendizados, pela disponibilidade em nos ajudar, pelo rigor e competência acadêmica em nos possibilitar trilhar os caminhos da pesquisa;

Aos meus amigos de mestrado, os quais levarei comigo no coração. De forma carinhosa, às colegas Vanessa Vasconcelos, Sâmella, Wellington, Marquiza, Graciete, Roseli, Bruna, Angelo, Marilene, Mary, Tiago, José, Missiane, Carol e Tânia, pelo apoio; à prestativa e amável Sara, que faz parte do corpo de servidores do programa de mestrado, que sempre nos atendeu prontamente, de forma competente e muito carinhosa; à equipe da biblioteca da UERR em nome da servidora Aninha;

À equipe gestora das escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno pela acolhida e receptividade na realização das entrevistas; a todos que direta e indiretamente contribuíram com esta pesquisa

Minha gratidão eterna!

"A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição Federal o seu grande momento. Conforme a Unesco '[...] é algo muito novo a proposição de que os indígenas têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos'" (UNESCO, 2006, p.42).

LIRA, Lysne Nôzenir de Lima Lia. ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR: ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ. 2020. 123 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2020.

RESUMO

No contexto socioeducativo das escolas localizadas no perímetro urbano de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, é sensível a prevalência de práticas educacionais ainda baseadas em visões homogeneizadoras acerca da diversidade e a pluralidade sociocultural presente. As instituições de ensino situadas em Boa Vista são espaços compostos por estudantes de origens e etnias diversas: indígenas nativos e provenientes de outros países, roraimenses e migrantes dos demais estados nacionais, estrangeiros, como venezuelanos, guianenses e haitianos, por exemplo. Neste universo, investiga-se a seguinte problemática: Quais as contribuições do trabalho docente para a aprendizagem de alunos indígenas no contexto urbano, a partir de aspectos interculturais e das estratégias de ensino, nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR? A pesquisa se desenvolveu apoiando-se elementos teóricos do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Esta teoria revelou-se apropriada para o aprofundamento de estudos e compreensão das relações socioculturais, respeitadas a pluralidade étnico-racial e a forma como vêm sendo discutidas as questões curriculares, que, pelo que consta nos documentos balizadores, seguem orientações generalizadas do currículo comum das escolas da capital. O trabalho nos possibilitou aprofundar conhecimentos sobre esta realidade, com visão do que vem acontecendo quanto à aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas mencionadas a partir do que preconiza a Lei. 11.645/08. O material coletado foi analisado com fundamento na abordagem teórico- metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), elaborada por Norman Fairclough. Esta metodologia orientou a análise de documentos pertinentes às escolas citadas e possibilitou a obtenção de material de análise a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Os resultados apontaram que emerge a efetivação de uma formação continuada na temática da interculturalidade. Além disso, o estudo apontou e reafirmou a relevância da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos indígenas em contexto urbano. Essa prática, por sua vez, deve ocorrer de forma humanizada, integral, científica e dialógica. Isso propicia, entre outras coisas, a promoção e efetivação do dever do estado em ofertar o acesso, a permanência e a qualidade referentes a educação para todos, respeitando e promovendo a identidade, valores culturais e artísticos dos povos em questão.

Palavras-chave: Alunos Indígenas. Aprendizagem. Legislação Vigente. Ensino.

LIRA, Lysne Nôzenir de Lima Lia. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ESCUELAS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA / RR: ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS E INTERACCIONES SOCIALES EN LAS ESCUELAS ESTATALES ANA LIBÓRIA Y JESÚS NAZARENO DE SOUZA CRUZ. 2020. 123 f. Disertación - Maestría en Educación - Universidad Estatal de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2020.

RESUMEN

En el contexto socioeducativo de las escuelas ubicadas en el perímetro urbano de Boa Vista, capital del estado de Roraima, es sensible a la prevalencia de prácticas educativas aún basadas en puntos de vista homogeneizantes sobre la diversidad y la pluralidad sociocultural actual. Las instituciones educativas ubicadas en Boa Vista son espacios compuestos por estudiantes de diferentes orígenes y etnias: nativos indígenas y de otros países, Roraima y migrantes de otros estados nacionales, extranjeros, como venezolanos, guyaneses y haitianos, por ejemplo. En este universo, se investiga el siguiente problema: ¿Cuáles son las contribuciones del trabajo docente al aprendizaje de los estudiantes indígenas en el contexto urbano, desde los aspectos interculturales y las estrategias de enseñanza, en las escuelas estatales Ana Libória y Jesús Nazareno de Souza Cruz en Boa Vista / RR? La investigación se desarrolló sobre la base de elementos teóricos del materialismo dialéctico histórico (MHD). Esta teoría demostró ser apropiada para futuros estudios y comprensión de las relaciones socioculturales, respetando la pluralidad étnico-racial y la forma en que se han discutido los temas curriculares, que, de acuerdo con los documentos límite, siguen pautas generalizadas del plan de estudios común de escuelas en la capital. El trabajo nos permitió profundizar el conocimiento sobre esta realidad, con una visión de lo que ha estado sucediendo con respecto al aprendizaje de los estudiantes indígenas en las escuelas mencionadas, en base a lo que aboga la Ley. 11.645 / 08. El material recogido se analizó en base al enfoque teórico-metodológico del Análisis Crítico del Discurso (ADC), preparado por Norman Fairclough. Esta metodología guió el análisis de los documentos relevantes para las escuelas mencionadas y permitió obtener material de análisis de entrevistas con los sujetos involucrados en la investigación. Los resultados mostraron que surge la realización de una formación continua sobre el tema de la interculturalidad. Además, el estudio señaló que reafirmó la relevancia de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes indígenas en un contexto urbano. Esta práctica, a su vez, debe ocurrir de manera humanizada, integral, científica y dialógica. Esto proporciona, entre otras cosas, la promoción y realización del deber del estado de ofrecer acceso, permanencia y calidad con respecto a la educación para todos, respetando y promoviendo la identidad, los valores culturales y artísticos de los pueblos en cuestión.

Palabras clave: estudiantes indígenas. Aprendizaje Legislación vigente. Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Escolas estaduais em Boa Vista com total de matrículas de alunos indígenas	24
Figura 02: Total de indígenas autodeclarados em Boa Vista-RR	52
Figura 03: Pedagogia de emergência	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Caracterização geral da pesquisa	21
Quadro 02: Quantitativo de profissionais da escola Ana Libória	25
Quadro 03: Quantitativo de profissionais da escola Jesus Nazareno de Souza Cruz	27
Quadro 04: Estudos acerca do indígena no contexto urbano	37
Quadro 05: Identificação dos sujeitos participantes	74

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPIAR	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSEIs	Distritos de Saúde Indígena
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	Assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERAIMA	Instituto de Terras e Colonização de Roraima
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODIC	Organização dos Indígenas da Cidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PEE-RR	Plano Estadual de Educação de Roraima
PNE	Plano Nacional de Educação, decênio 2014/2024
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RECEM/RR	Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio em Roraima de 2012
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 CONTEXTO DAS ESCOLAS LÓCUS DA PESQUISA	24
1.1.1 Escola Estadual Ana Libória	25
1.1.2 Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz	26
1.2 MÉTODO DA PESQUISA	28
1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	30
1.3.1 Aportes bibliográficos	30
1.3.2 Coleta de dados em campo	31
1.4 APROXIMAÇÃO E PROCEDIMENTOS JUNTO AOS SUJEITOS DA PESQUISA	32
1.4.1 Construção das informações junto aos participantes da pesquisa	33
1.6 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	34
CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE: REFLEXÕES JÁ EXISTENTES EM FONTES SECUNDÁRIAS	36
2.1 PRODUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE EM ÂMBITO LOCAL	36
2.2 CATEGORIAS DAS CONTRIBUIÇÕES EM FONTES SECUNDÁRIAS	37
2.2.1 Formação docente	38
2.2.2 Cultura	38
2.2.3 Identidade e cultura	40
2.2.4 Memórias	41
2.2.5 Contexto urbano de indígenas	41
CAPÍTULO III: CONTEXTO MULTICULTURAL EM BOA VISTA	44
3.1 POPULAÇÃO INDÍGENA	44
3.2 POPULAÇÃO MIGRATÓRIA E IMIGRATÓRIA	48
3.3 CONTEXTO DOS BAIROS ONDE AS ESCOLAS PESQUISADAS ESTÃO LOCALIZADAS	51
3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA CONTEXTOS DE DIVERSIDADE CULTURAL	54
3.5 A ESCOLA URBANA E O ALUNO INDÍGENA	60
3.6 ASPECTOS INTERCULTURAIS QUE ENVOLVEM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO INDÍGENA	62
CAPÍTULO IV: ASPECTOS LEGAIS QUE ENVOLVEM OS DIREITOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	64
4.1 LEGISLAÇÃO EXISTENTE SOBRE DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM CONTEXTO MULTICULTURAL	64
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	73
5.1 PERFIL DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES	73
5.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	74
5.2.1 Percepção do conceito de cultura	75
5.2.2 Critérios considerados na realização da prática com os indígenas	76
5.2.3 Valorização das diferenças culturais	77

5.2.4 Identificação dos alunos indígenas em sala de aula	79
5.2.5 Dificuldades na prática pedagógica	80
5.3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM AS LIDERANÇAS ESCOLARES	83
5.3.1 Percepção do conceito de cultura	83
5.3.2 Execução e efetivação da Lei 11.645 na valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena	85
5.3.3 Identificação dos alunos indígenas na escola	87
5.3.4 Prática da formação continuada na demanda de elementos interculturais	90
5.4 DISCUSSÃO DA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS INDÍGENAS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	998
REFERÊNCIAS	1043
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.1
Apêndice A - Entrevista semiestruturada aos professores do componente curricular de história:.....	Erro! Indicador não definido.1
Apêndice B - Entrevista semiestruturada com as lideranças escolares	1132
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.4
Anexo A - Autorização para realização da pesquisa na escola.....	1144
Anexo B – Autorização para realização da pesquisa na escola	1155
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	1136
Anexo D - Parecer Consubstanciado do (CEP).....	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é desenvolvida na área da Educação, tendo como campo de estudo as relações educacionais que se estabelecem sob o contexto das interpretações científicas delimitadas pela Linha de Pesquisa em Formação, Trabalho Docente e Currículo, do Mestrado em Educação. Nesse sentido, as análises empíricas centralizam-se nas estratégias de ensino utilizadas com alunos indígenas¹ em duas escolas não militarizadas² do Estado de Roraima, a saber: Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz. A escolha das instituições primou pelo maior universo de alunos indígenas matriculados em escolas estaduais da capital Boa Vista-RR, de acordo com dados do EDUCACENSO (2017)³.

Cabe ressaltar que a proposta de pesquisa nasce da realidade vivenciada pela pesquisadora ao desenvolver atividade profissional docente em escolas da rede estadual na cidade de Boa Vista, nesse momento as experiências conduziram a uma constatação de forma empírica, porém proporcionou, no campo da pesquisa, inquietações que a levaram à iniciativa de buscar realizar uma investigação científica que lhe trouxesse respostas mais aprofundadas da realidade em estudo. A

¹ Segundo Santos (2009 apud SOUZA, 2016), o aluno indígena no Estado de Roraima remete ao indivíduo que tem origem biológica e sente pertencer a um povo nativo das regiões das serras, campos do médio e alto rio Branco de Roraima e das florestas, que possui traços culturais particulares, línguas e costumes específicos, que, na atualidade, defendem um modo próprio de se organizar independente da etnia a que pertencem. Cabe destacar que o termo “alunos indígenas” se refere aos alunos indígenas matriculados nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, tendo como base o ano letivo de 2018, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6ºano ao 9ºano) e do ensino médio regular (1º ano ao 3º ano). Destacamos ainda que a Lei e Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN), art. 4º determina que é dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

² Atualmente, na capital Boa Vista-RR existem quatorze escolas estaduais militarizadas, implantadas pelo Decreto Governamental nº 24.851-E, de 05 de março de 2018, a partir de quando passaram a funcionar mediante a política de militarização, que valoriza os princípios da hierarquia, da disciplina, o civismo e a cidadania como forma de integração social.

³ Disponível em:

https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk01TxCV_nLcsLMgjRWT1VUX9ggQGHg%3A1583171261822&ei=vUZdXrbPMda85OUPm9OD0As&q=educacenso+2017&oq=educacenso+2017&gs_l=psy-ab.3..0l2j0i22i30l8.18313.21387..21755...0.2..0.219.436.2-2.....0....1..gws-wiz.....0i71j35i39.K2klkB9ZdJg&ved=0ahUKEwj2obfFrPznAhVWHrkGHZvpALoQ4dUDCAs&uact=5. Acessado em: 23 de abril 2017.

necessidade de trazer tais problemas a discussões científicas repousou na reflexão de que pouca ou quase nenhuma ação educacional sistemática sólida é realizada para atender aos alunos indígenas, os quais parecem ficar invisíveis no sistema educacional disponibilizado. Esse fato nos conduziu a uma pré-leitura de uma insuficiente ou frágil aprendizagem para esses alunos, ao levar em consideração o que diz Freire (2007), para quem a educação do sujeito ocorre na relação com os outros, de forma individual e coletiva.

No território nacional brasileiro, de acordo com o Censo 2010⁴ a população indígena corresponde a 896,9 mil pessoas, das quais 36,2% residiam em área urbana e 63% na área rural. A região que se destaca com o maior número de indígenas no Brasil é a região Norte, com 342 mil indígenas.

Roraima⁵ é o estado mais setentrional, ao norte do Brasil, localizado na região da Tríplice Fronteira do Brasil: República Federativa do Brasil, República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativa da Guiana. O estado possui a menor densidade demográfica do país e, conforme o Censo (2010), o número de pessoas que se autodeclaram indígenas em Roraima corresponde a 49.637, identificando o estado com maior população indígena proporcional do Brasil.

A presença de alunos indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista tem se mostrado um fenômeno crescente. Souza (2009) mostra que vem sendo constante o deslocamento destes povos da área rural para a área urbana. As famílias vêm para cidade por motivos diversos, dentre os quais é possível mencionar a busca pela possibilidade de uma vida mais digna, principalmente, por meio da educação. Esse deslocamento impacta profundamente a vida das famílias indígenas, pois seus filhos, frente a ruptura com sua cultura materna e ao desafio da inclusão em uma nova cultura e diante do despreparo da escola em conviver com as diferenças linguístico-culturais.

⁴ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=censo+2010&oq=censo+2010&aqs=chrome..69i57j0l7.6887j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acessado em: 29 mar 2019.

⁵ O Estado tem por capital Boa Vista, que se localiza a nordeste do Estado e é a cidade mais antiga de Roraima. Seus primeiros habitantes foram índios e migrantes. O Município foi fundado em 09 de julho de 1890, com o nome de Boa Vista do Rio Branco, sob as coordenadas GPS 02°49'10"N e 60°40'17"W de latitude e longitude, em uma elevação de 84.00 metros acima do nível do mar (SRTM3) e tem uma diferença horária de -4.0 UTC/GMT. Possui área territorial de 5.687,04 km, uma altitude 90 m. O clima é tropical, vegetação típica de savana e duas estações bem definidas: a chuvosa (inverno), entre abril e setembro, e a seca (verão), entre outubro e março. Localiza-se na margem direita do rio Branco, dentro da bacia hidrográfica de mesmo nome. Seu gentílico é quem nasce em Boa Vista Estado de Roraima é boa-vistense.

Nesse sentido, o ensino na escola deve fornecer meios que garantam o acesso a conhecimentos gerais sem deixar de lado as especificidades culturais e a identidade do aluno indígena. Vale ressaltar que já existem experiências com projetos educacionais específicos baseados na realidade sociocultural e histórica deste público, como, por exemplo, a Organização dos Indígenas da Cidade (ODIC, 2007, p. 38), que declara:

Nós indígenas temos direito a conhecer nossas línguas e culturas e a escola não pode ser mais um lugar de imposição e submissão. Deve ser um espaço de reflexão e valorização da diversidade e do cenário intercultural, um espaço de libertação ODIC.

Para esta organização indígena, deve-se haver o ensino das línguas Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ye'kuana, dentre outras, bem como o estudo da história dos povos indígenas e da colonização ou invasão dos “brancos” nos territórios indígenas, além do estudo e repúdio às violências e imposições. Outro fator a ser destacado é que se torna importante estudar os conteúdos culturais indígenas (tradições culturais, história, literatura, artesanato, medicina tradicional e etc.).

Diante desse cenário, é importante que os não indígenas conheçam melhor a cultura e a realidade indígena. Nesse sentido, o ensino não deve ser um componente curricular à parte da vida destes povos, pelo contrário, deve estar inserido nessa realidade. Sendo assim, é preciso pensar em práticas metodológicas de ensino que instiguem os alunos a aprenderem a pensar sobre os aspectos do seu cotidiano para que depois intervenham na realidade com competência e criatividade.

Esse contexto étnico conduz a uma política de acesso e permanência em uma educação escolar indígena, já garantida pela legislação educacional brasileira⁶. Tais dispositivos têm sua gênese na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, a qual tem um capítulo⁷ específico aos índios. No tocante à educação, o artigo 205 estabelece que

⁶ Um recorte das principais leis, como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Lei 11.645/08, Estatuto da criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, Lei complementar 041/01, Parecer 49/03 do CEE-RR - Conselho Estadual de Educação, Convenção 169/89 da OIT – Organização Internacional do Trabalho e Declaração dos Princípios / 1994 da COPIAR – Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.

⁷ Este capítulo está identificado como Capítulo VIII – Dos Índios. Este marco representa importante conquista aos índios, sobretudo o reconhecimento dos índios a terem direitos as suas terras. Uma vez

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, 121).

Por sua vez, o artigo 206 dessa mesma constituição normatiza o ensino ao assegurar e incluir a todos os povos indígenas, o direito à educação, respeitando e promovendo a identidade e valores culturais e artísticos destes povos:

o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; do pensamento, da arte e do saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; do respeito a liberdade e aos direitos; da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; da gestão democráticas do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; da garantia de padrão de qualidade; da valorização da experiência extraescolar; da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1988, p. 121).

Dentre as mais recentes alterações da referida lei, é possível citar os artigos 26-A e 79-B, que tratam da obrigatoriedade da inclusão da temática cultural e histórica dos povos negros e indígenas no currículo da educação escolar, bem como a importância destes povos na formação da sociedade brasileira, objetivando, com esta ação, discutir e combater a discriminação das matrizes negras e indígenas do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997 e formulados pelo Ministério da Educação (MEC) definem referenciais e orientações pedagógicas que norteiam profissionais docentes, coordenadores e gestores das instituições educacionais da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas no Diário Oficial da União (D.O.U) de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 7/2010 são normas obrigatórias e orientadoras para a Educação Básica. Essas normas são discutidas, concebidas e fixadas pelo CNE. Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999, Parecer nº: 14/99 do CNE, objetiva balizar referenciais e orientações que as instituições educacionais de todo território brasileiro

que o Estado Nacional, ao reconhecer esse direito, reconhece também sua originalidade nas terras brasileiras, antes da colonização, conseqüentemente reconhece sua cultura, modo de vida de produção, de reprodução da vida social e maneira de ver o mundo.

devem seguir, nesse sentido, verifica-se uma garantia de respeito à autonomia e manutenção da língua, cultura, saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Compõe o rol de leis educacionais a Lei 13.006/14, a qual institui o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014/2024. Nesse dispositivo, é pertinente salientar que no item referente às estratégias a referida lei insere a expressão “aprendizagem e desenvolvimento”, legitimando assim o direito de todos os alunos e papel da educação escolar em garantir a todos os alunos o acesso a aprendizagem. Na sequência, o subitem 7.1 estabelece e implanta “com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”; esses direitos e metas precisam alcançar até o último ano de vigência do PNE.

Em consonância com esses marcos legais, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem caráter obrigatório. Isso significa que a BNCC diz respeito a todos os currículos de todas as escolas, públicas e particulares da rede de ensino em todo o território brasileiro de todas as etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Médio. Esse documento define com clareza os objetivos de aprendizagem essenciais em cada ano escolar da Educação Básica. Deste modo, a BNCC determina o que ensinar em sala de aula, e orienta que cada escola deverá reestruturar seu currículo e Plano Político Pedagógico (PPP), assim como os professores devem estruturar seu planejamento diário, que, por sua vez, deverá ser/estar em conformidade com a realidade e diversidades de cada unidade escolar, assim como devem incluir os aprendizados/conhecimentos determinados pela BNCC.

Nesse sentido, é possível mencionar ainda as leis em prol da defesa do direito à educação escolar dos povos indígenas, como a Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no curriculum oficial da rede de ensino básica. Ademais, cabe citar ainda a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante a efetividade do respeito aos valores culturais, artísticos e históricos no processo educacional a todas as crianças e adolescentes. Assim, com o Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, garante-se uma educação escolar indígena que respeite as peculiaridades da cultura desses povos. A Lei 1.008/15 normatiza o Plano Estadual

de Educação 2014/2014 (PEE), assegurada no artigo 2, inciso III – e promove superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Podem ser mencionados ainda os seguintes documentos: Decreto nº 26 de 04/02/1991, o qual dispõe sobre a educação indígena no Brasil, conferindo atribuição ao Ministério da Educação para coordenação da educação indígena no Brasil, em consonância com a Fundação Nacional do Índio (Funai); Lei complementar 041/01, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima e nos capítulos 58 a 69 assegura aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada de qualidade, exposto no Parecer 49/03 do Conselho Estadual de Educação, que versa sobre as línguas indígenas.

Há ainda o Decreto Legislativo nº 143 de 20/06/02, que aprova o texto da Convenção 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e tribais em países independentes, o qual assegura direitos coletivos que são indispensáveis para a continuidade da existência, bem-estar e desenvolvimento como povos.

Esse arcabouço legal se complementa entre si, e representa a efetivação das conquistas, frutos de muita luta e resistência dos movimentos, organizações, lideranças indígenas e órgãos de representação de classe desses povos e da sociedade civil organizada. São garantias normativas que asseguram um tratamento diferenciado e autônomo no processo educacional aos povos indígenas.

Nesse contexto, o grande desafio é mudar a visão da educação escolar em relação às práticas dissociadas de sua realidade, e de outras realidades existentes, pois esse tipo de ensino não acontece somente no universo daquele grupo cultural. Para tanto, as escolas devem possibilitar o acesso aos conhecimentos universais e, ao mesmo tempo, valorizar as práticas e saberes tradicionais de outros povos, pois, como afirma a ODIC (2007, p. 38) “somente assim combateremos o preconceito que as pessoas praticam dentro do sistema escolar. Precisamos buscar um diálogo intercultural verdadeiro”.

Isso requer a atenção dos órgãos educacionais. Esse direcionamento perpassa também pela formação e capacitação de professores, para trabalhar numa perspectiva crítica, consciente e responsável nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas estão inseridas. Nesse sentido, o professor

precisa repensar suas práticas, devendo promover a igualdade, evitando a segregação (FREIRE, 2009).

Assim, mediante o que preconizam as leis e o que vem sendo defendido com relação a este público, nos sentimos preocupados e inquietos, buscando compreender como acontecem as ações educacionais nas escolas lócus de nossa pesquisa. Mais ainda, tornou-se motivo de preocupação a questão da formação dos professores, o que implica diretamente no acesso do alunado em questão a uma educação de qualidade. Até porque, a falta de ações adequadas por parte da escola pode trazer outras consequências, tais como: a invisibilidade e a rejeição desses alunos no contexto social da escola, submissão a questões de segregação, assim outros possíveis tipos de violência.

Ainda, soma-se a essa problemática a fragilidade dessa temática na formação do professor, o que impede o acesso dos alunos indígenas a uma educação de qualidade. Isso também contribui para a invisibilidade e rejeição desses alunos indígenas nas escolas, os quais ficam à mercê da sorte e das mais diversas violências.

A preocupação como pesquisadora, professora e cidadã é a de ter conhecimento dessa realidade com maior profundidade e, a partir daí, contribuir com a inclusão social deste alunado, respeitando seus direitos, erradicando qualquer forma de discriminação e lhes dando a oportunidade de uma educação de qualidade.

Assim, considerando o já exposto, bem como o contexto regional educacional de pluralidade étnico-racial de Boa Vista e a legislação específica vigente, trazemos à luz a seguinte problemática: Quais as contribuições do trabalho docente para a aprendizagem de alunos indígenas nas escolas urbanas Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza, considerando aspectos interculturais, sociais e estratégias de ensino? Por conseguinte, buscando possíveis respostas definimos o seguinte objetivo geral: Analisar como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais garantidos pela Lei 11.645/08 nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) Identificar a diversidade de aspectos interculturais e relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR; b) Compreender o trabalho docente com alunos indígenas nas

Escolas estaduais objeto deste estudo, na capital Boa Vista /RR e C) Propor alternativas metodológicas que possam ser adotadas para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano, com vista à formação integral destes sujeitos.

A metodologia da pesquisa teve como abordagem o método misto no qual buscou-se descrever como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz. Orientando o procedimento metodológico com técnicas de pesquisa documental, observação direta e indireta, entrevistas semiestruturada, com sujeitos envolvidos na pesquisa. As análises das considerações de estudiosos, legislação vigente, e especialmente a contribuição dos sujeitos, apontam para atuações pedagógicas docentes pautadas na valorização dos conhecimentos. O quadro 01 apresenta uma caracterização geral do procedimento metodológico.

Quadro 01: Caracterização geral da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA					
CONCEPÇÃO E PRESSUPOSTO TEÓRICO METODOLÓGICO: MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO					
PROBLEMA		OBJETIVOS	MÉTODO	PÚBLICO-ALVO	
Abordagem qualitativa		Descritiva	Indutivo	Alunos Indígenas em contexto urbano	
COLETA DE DADOS					
DADOS PRIMÁRIOS			DADOS SECUNDÁRIOS		
Entrevista		Observação	Pesquisa Documental	Sistema Normativo	Base Epistemológica
Professores do componente curricular de História	04	• Diário de campo	• Censo escolar 2017; • PPP.	• Legislações vigentes no Brasil	• Estado da arte: Teses, dissertações, artigos científicos, • Demais contribuições: livros, revistas, jornais e fascículos de cartografias.
Coordenadora Pedagógica	01	• Observações indiretas e diretas; • Entrevista semiestruturadas.			
Gestoras	02				
ANÁLISE DOS DADOS					
ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO (ADC)					
➤ A ADC não se resume a textos isolados, mas o discurso entendido como uma parte de toda a prática social. (FAIRCLOUGH, 2005).					

Fonte: Autora (2020).

A pesquisa foi estruturada em seis capítulos: o primeiro capítulo discute a trajetória metodológica da pesquisa; contexto das escolas; método; instrumentos de coleta de dados; procedimentos de coleta de dados; procedimentos adotados na categorização, análise e síntese.

O segundo capítulo versa sobre as contribuições do Estado da Arte produzidas no Estado de Roraima, muito dos estudos foram utilizados como fontes de informações no desenvolvimento dessa dissertação. O terceiro capítulo apresenta um recorte da população indígena de Roraima, assim como o contexto sociocultural das escolas estaduais pesquisadas, tendo como eixo central as relações multiculturais da localidade em que estão inseridas.

O quarto capítulo trata sobre o referencial teórico que fornece base para a análise dos dados obtidos na realização da pesquisa, fazendo emergir as temáticas: a legislação existente sobre direito a aspectos interculturais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena no contexto urbano. Na sequência, aborda a formação do professor em contextos de diversidade cultural; a escola urbana e o aluno indígena; aspectos interculturais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena em Boa Vista.

O quinto capítulo apresenta a síntese analítica, envolvendo o estudo das categorias estabelecidas com base no material coletado. E por fim, após este capítulo, apresentamos as considerações finais alcançada por essa dissertação.

CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação busca compreender a realidade das escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz no que se refere ao processo ensino e aprendizagem de alunos indígenas em contexto urbano. Dada a complexidade da problemática, no contexto da realidade das escolas em estudo e objetivando exatidão na apreensão científica (MORIN, 2005), é utilizado o método fundamentado no objetivo geral da pesquisa. Assim, o propósito é descrever como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas. Dessa forma, foi abordado o contexto de duas escolas estaduais, seus históricos e funcionamento administrativo e pedagógico.

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa compreenderam: a coleta de dados, que ocorreu por meio de acesso a documentos das instituições; construção do aporte teórico; entrevistas com profissionais ligados às instituições pesquisadas, o que inclui tanto docentes como a equipe gestora; organização e tratamento do material, e, por fim, análise e síntese resultante do estudo. Para a coleta das entrevistas, a referida pesquisa foi submetida, registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade estadual de Roraima (CEP)⁸, por meio da Plataforma Brasil mediante CAAE: 22874719.2.0000.562, Parecer Número do Parecer: 3.893.047.

Os pressupostos teóricos e metodológicos dessa pesquisa foram fundamentados no Materialismo Histórico Dialético (MHD), tendo como base os argumentos de Triviños (1987), Frigotto (2000) e Gomide (2014), dentre outros autores. Os estudos realizados no campo do MHD foram entendidos como a melhor forma de compreensão e orientação da dinâmica interacional da prática social nas relações dialéticas, especialmente em relação à forma de perceber o mundo e, sobretudo, transformá-lo.

Cabe mencionar ainda que o tratamento analítico dos discursos resultantes das entrevistas teve como aporte a Análise de Discurso Crítica (ADC), pois, como assinala Fairclough (2008), trata-se de uma abordagem que favorece a percepção da linguagem, no sentido de compor a vida social, uma vez que dialeticamente está interconectada a outros elementos da concepção humana.

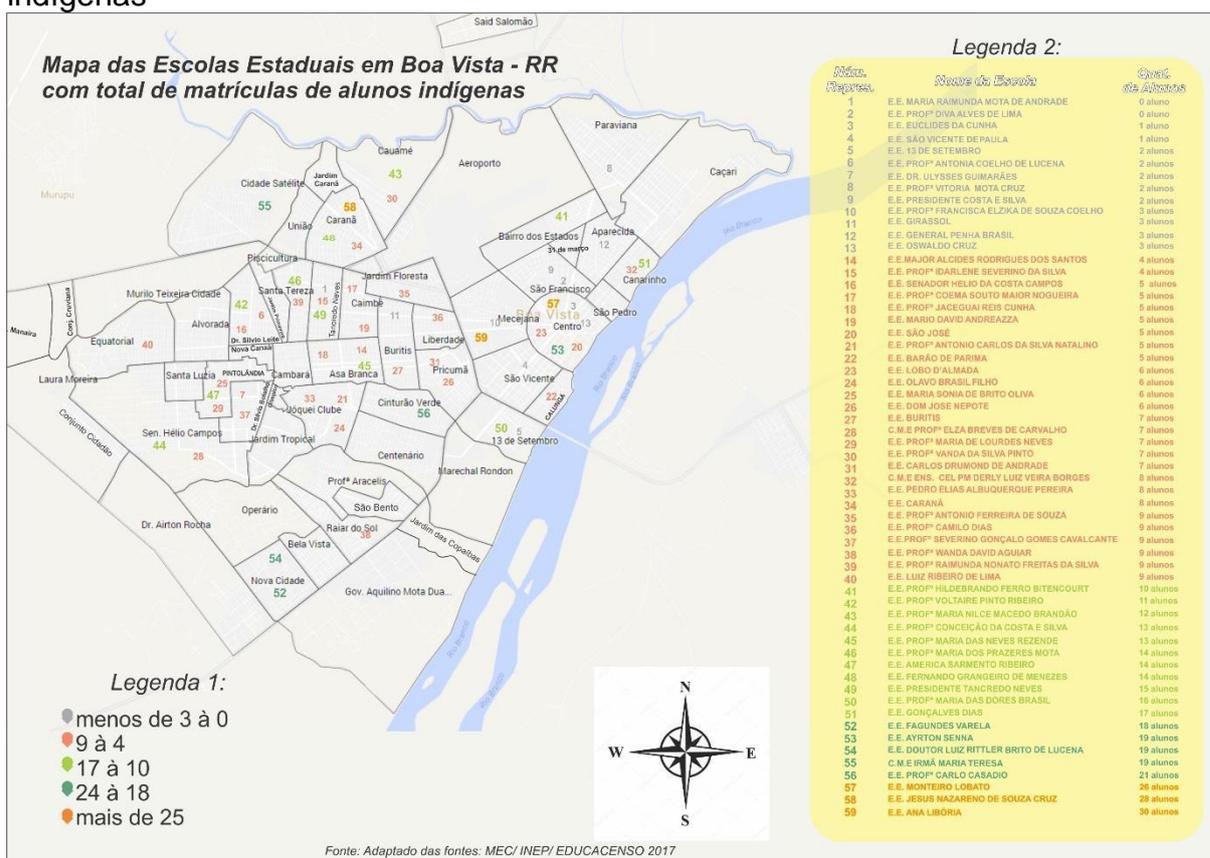
⁸ Anexo D - Parecer Consubstanciado do (CEP).

1.1 CONTEXTO DAS ESCOLAS LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais, a saber: Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz. A seguir, serão descritos alguns aspectos relativos à estrutura e ao funcionamento dessas instituições de ensino.

Antes, porém, é pertinente esclarecer que a escolha dessas escolas em particular se deve ao fato de que ambas estão entre as instituições que possuem o maior número de alunos indígenas matriculados dentre escolas estaduais localizadas Boa Vista, capital do Estado de Roraima, como apontam dados do Educacenso (2017). A figura 01 apresenta uma síntese da configuração dos alunos indígenas matriculados em escolas estaduais:

Figura 01: Escolas estaduais em Boa Vista com total de matrículas de alunos indígenas



Fonte: Adaptado do Educacenso (2017).

As instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada são escolas que recebem alunos de origens e etnias diversas. Nestes espaços interagem, entre outros grupos, alunos indígenas nativos e provenientes de outros países, roraimenses e

migrantes dos demais estados brasileiros, bem como estrangeiros, a exemplo de venezuelanos, guianenses e haitianos. No exercício da prática educativa, é imperativo que a escola, favoreça, de forma perene, a convivência e o respeito étnico-social entre essa diversidade cultural, mediada pelos processos metodológicos de ensino.

1.1.1 Escola Estadual Ana Libória

Esse estabelecimento de ensino foi instituído em 25 de março de 1975, através do Decreto nº. 97, e localiza-se na Avenida Venezuela, S/Nº, Bairro Mecejana, Boa Vista/RR. Inicialmente a instituição era denominada Unidade Escolar Ana Libória Thury de Macedo e funcionava com turmas do Ensino Fundamental Menor nos turnos matutino e vespertino, atendendo a cento e trinta alunos. Devido a sua localização, era considerada escola de periferia, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016).

Após ampliações em sua estrutura física, passou a atender a uma demanda maior de alunos, ofertando Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio e funcionando nos três turnos. Atualmente, são ocupadas vinte e nove salas de aula nesse estabelecimento. Amparada pelo Decreto Estadual Nº. 1.598, de 23 de junho de 1997, a instituição em questão passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (EJA), no turno noturno, além de turmas de alunos do Telecurso 2.000. O quadro 02 apresenta a estrutura administrativa e pedagógica da escola Ana Libória:

Quadro 02: Quantitativo de profissionais da escola Ana Libória

Professores efetivos	Professores da união	Técnicos estaduais	Técnicos federais	Técnicos terceirizados
53	19	07	19	15

Fonte: Adaptado do PPP (2016).

Atualmente, dada a expansão do perímetro urbano de Boa Vista, a escola localiza-se nas proximidades do centro da cidade, porém não distante da periferia. Entre outros fatores, por se encontrar na zona intermediária da cidade, a unidade conta com alunos oriundos de diversos bairros, inclusive das áreas mais periféricas e da zona rural. Isso pode explicar o fato de que a instituição possui uma das maiores demandas de atendimento a alunos indígenas na cidade. Assim, a comunidade

escolar em questão é composta por famílias de classes socioeconômicas diferentes, com rendas que variam de um a cinco salários mínimos, sendo que a maioria dos alunos depende de transporte público.

Segundo o PPP (2016), a escola possui metas fundamentadas no arcabouço legal educacional brasileiro, tais como a LDB, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Estadual de Educação. Para tanto, a instituição adota medidas que considera proeminentes, tais como: a) acompanhar o rendimento escolar dos alunos; b) promover ações e buscar parcerias com a comunidade e pais para uma cultura de participação no processo de ensino-aprendizagem; c) respeitar as diferenças de etnia, religião, gênero, classe social, dentre outros, com práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e identidade; d) realizar ações com o intuito de melhorar a autoestima de todos os servidores e da comunidade escolar; e) apresentar metodologias que abordem novas tecnologias.

Dessa forma, a escola prima pela educação inclusiva, pois acredita que é de suma importância formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade, considerando as diferenças dos sujeitos /alunos /comunidade escolares e as especificidades relativas a cultura e processos de aprendizagem dos indivíduos que integram o corpo discente da instituição, garantindo a equiparação de oportunidades (PPP, 2016).

1.1.2 Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz

A Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz é uma instituição de ensino criada em 1989 via Decreto Estadual nº. 1.289 de 28 de setembro de 1990. Localiza-se na capital roraimense, mais particularmente na Rua Manuel Sabino dos Santos, nº 36, Bairro Caranã. O estabelecimento atende às seguintes modalidades de ensino: Fundamental Maior e Ensino Médio e Médio Técnico. Ademais, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino e possui um total de oitocentos e dezesseis alunos matriculados. Esse contingente está dividido da seguinte maneira: quatrocentos discentes no turno matutino e quatrocentos e dezesseis no turno vespertino. O quadro 03 apresenta a estrutura administrativa e pedagógica da referida instituição:

Quadro 03: Quantitativo de profissionais da escola Jesus Nazareno de Souza Cruz

Professores efetivos	Professores da união	Técnicos estaduais	Técnicos federais	Técnicos terceirizados
63	06	10	08	17

Fonte: Adaptado do PPP (2017).

Os profissionais efetivos são aqueles aprovados em concursos do Estado, enquanto os da União são os pertencentes ao quadro do ex-Território Federal de Roraima. Já os terceirizados formam o grupo dos funcionários de empresas prestadoras de serviços.

Segundo o PPP da escola, os alunos da instituição são filhos da classe média baixa, que em sua maioria sobrevive de renda de apenas um salário mínimo, depende de programas sociais, têm nível de escolaridade variada, que vai desde não alfabetizado ao nível superior. São famílias em sua maioria provenientes de outros Estados, residentes nos bairros Jardim Caranã, Cauamé e Caranã e que estão há mais de dez anos em Roraima. A demanda indígena nessa escola pode ser explicada a partir de Souza (2016), que aponta os bairros Cauamé e Caranã entre os de maior contingência indígena na capital, especialmente com incidência da etnia Macuxi.

Diante dessas informações socioeconômicas, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelas famílias estão relacionadas a questões políticas, sociais e econômicas, o que reforça a importância do Projeto Político Pedagógico. O PPP colabora com o cumprimento do papel da escola, que, por sua vez, engloba ações como: propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto à necessidade de mudanças na estrutura do país, partindo de além do conhecimento científico para a capacidade de transformação da sociedade.

Segundo o PPP (2017), os objetivos da escola cumprem importante papel na definição de ações e propósitos mais amplos que, por sua vez, respondem às expectativas e às exigências da comunidade escolar. Dessa forma, busca oferecer um ensino de qualidade para o desenvolvimento da autonomia, senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania. Bem como dar condições, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena. Além de orientar o sujeito para construir seu projeto de vida de forma responsável. Verifica-se, portanto

que a escola está comprometida em desenvolver a aprendizagem por meio de conhecimentos socialmente válidos, utilizando instrumentos para a aprendizagem de valores.

Na Escola Jesus Nazareno de Souza Cruz, o compromisso de educar está aliado à responsabilidade do estudante, da família e dos profissionais externos que o acompanham ao compartilhamento de informações e recursos que beneficiam o desenvolvimento do estudante e ao fornecimento de uma avaliação formal, do profissional habilitado, a respeito da deficiência e/ou síndrome que apresenta (PPP, 2017).

1.2 MÉTODO DA PESQUISA

A escolha pelo método foi fundamentada no objetivo geral, buscando compreender como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais em duas escolas estaduais. Segundo Marconi (2003, p. 22), o método pode ser definido como “um conjunto de processos, ou de procedimentos gerais, baseados em princípios lógicos e racionais, que permitem o seu emprego em várias ciências”.

Desse modo, ao relacionar o objetivo desta pesquisa com a definição de método abordado, verifica-se a necessidade da utilização de métodos mistos. Para Goldenberg (2009, p. 63) “essa combinação de metodologias tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”.

Assim, a trajetória metodológica seguiu uma triangulação de procedimentos qualitativos. Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 05), destacam que o enfoque “qualitativo utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação”.

A pesquisa assumiu esse caráter, pois traz a discussão da temática educacional indígena como elemento de reflexão para a escola, professores e sociedade civil, a fim de que se fortaleça a conscientização do direito às diferenças interculturais com uma educação igualitária e sobretudo com equidade. Ademais, ocorreu a imersão na interpretação para analisar o material coletado, tendo como base de investigação a realidade dos sujeitos pesquisados, assim como dos documentos

pertinentes. Por outro lado, diversas áreas do conhecimento como História, Antropologia Social, Sociologia, Geografia Humana e Política, entre outras, contribuíram para reflexões dessa construção científica.

Para o universo desta investigação, foi verificado que os pressupostos filosóficos do MHD se apresentam contundentes, pois, conceitualmente, seus nexos alinham-se à prática social e dinâmica interacional nas relações dialéticas. Assim, o embasamento nos princípios filosóficos inseridos nessa pesquisa reflete sobre a prática social da educação vivida na complexidade das relações socioeducativas de sujeitos indígenas que se encontram no contexto urbano de Boa Vista.

Como afirma Triviños (1987, p. 51), o materialismo dialético concebe a prática social, critério para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não:

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação do mundo. Ambas as raízes do pensar se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.

Outra contribuição em relação aos princípios filosóficos do materialismo histórico dialético está ancorada em Martins (2019). Para o autor, o método é necessário no desenvolvimento lógico dialético no percurso da pesquisa. De forma mais clara, o materialismo histórico dialético focaliza no trabalho social dos homens e nos bens que adquirem historicamente.

O enfoque do método de abordagem revelou-se indutivo, pois a partir da observação dos fenômenos particulares que ocorreram nas escolas pesquisadas, uma proposição mais geral passou a ser estabelecida, para ser aplicada a outras situações de aprendizagem envolvendo alunos indígenas em contexto urbano.

Com base no objetivo geral, a pesquisa caracteriza-se como teórica, com aportes bibliográficos e coleta de dados em campo a serem analisados, interpretados e apresentados de forma descritiva, pois busca realizar uma descrição da realidade educacional da pluralidade étnica, descrevendo questões interculturais mediadas por

abordagens comuns e interdisciplinares, perpassando estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam a autonomia indígena em contexto urbano.

1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esses procedimentos objetivaram apresentar como foi realizada a coleta de dados junto aos ambientes escolares e participantes da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003, p.165), esta é a "etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas [...]". Portanto, tendo como base a problemática pesquisada, procedeu-se a atividade de campo. Para isso, foram empregadas, inicialmente, observações indiretas e diretas registradas no diário de campo, seguidas de entrevistas com perguntas semiestruturadas para os participantes, após agendamento.

1.3.1 Aportes bibliográficos

No que se refere aos aportes bibliográficos, a pesquisa teve como marco referencial para os dados secundários, as publicações mais representativas sobre o tema, ou seja, "um apanhado sobre os principais trabalhos já realizados" (MARCONI; LAKATOS, 2003) nesse campo de estudos. Paralelamente, ocorreu a consulta ao sistema normativo referente a política de legislação educacional.

Esses pressupostos bibliográficos foram fundamentais no que se refere à análise documental e científica dos dados coletados. Para isto, esta etapa foi dividida em Bibliografia Específica e Sistema Normativo.

Na categoria definida como Bibliografia Específica ou Bases Epistemológicas, as fontes de informações foram obtidas por meio de livros, artigos científicos, trabalhos de Teses e Dissertações, fascículos de cartografias, revistas, jornais, dentre outros. Já os da categoria do Sistema Normativo incluíram normas Constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a Legislação vigente no Brasil referente à temática educacional indígena; as resoluções estabelecidas no âmbito nacional e estadual.

Para sintetizar as informações dos dados dessas fontes bibliográficas, o trabalho foi desenvolvido por meio de fichamentos, resumos, sinopses, mapas mentais, leituras elementares inspecionais, todos com a finalidade de apropriar-se dos conceitos. Essas fontes acrescentaram conhecimentos para inferir parâmetros, generalizações e particularidades na consecução dos objetivos da pesquisa.

1.3.2 Coleta de dados em campo

Na coleta de dados em campo foram adotados procedimentos de localização das escolas, aproximação dos participantes, emissão de documentos para a formalização da pesquisa, dentre outros contatos. Ocorreram também observações indiretas e diretas que permitiram descrever, registrar, analisar e correlacionar fatos e situações contundentes. Esses dados foram registrados em diário de campo.

O diário de campo fundamentalmente se refere às anotações diárias, que servem de aporte para a pesquisa, do ponto de vista didático. Esse instrumento contribuiu para que as informações, ideias e observações que emergiram do fenômeno em estudo fossem registradas subjetivamente pela pesquisadora, a fim de não perder dados importantes para o alcance dos objetivos.

Conforme Thiollent (1984), a técnica da observação apresenta duas maneiras de contato com a realidade investigada: o indireto e o direto. Porém, a prioridade foi o contato direto ao focalizar aspectos panorâmicos relativos ao ambiente escolar e demais aspectos que permitam identificar valores e símbolos iconográficos indígenas registrados em murais informativos, pinturas nas paredes, cartazes de apresentações de trabalho.

A pesquisa documental constituiu-se de dados primários presentes no Projeto Político Pedagógico das escolas, Censo Escolar 2017/2018, dentre outros. Segundo Pimentel (1997), a análise documental constitui-se como uma técnica em que o autor ilustra como um processo de garimpagem, por se tratar de uma valiosa abordagem de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um problema.

Nesta pesquisa, um dos primeiros documentos em análise foi o Censo Escolar do Município de Boa Vista, onde foram coletadas informações das escolas estaduais que registraram o maior número de matrículas de alunos indígenas. No caso, o ano

de coleta de tais informações foi o de 2017. Na sequência, junto à secretaria das duas escolas em estudo, foram analisados os PPPs, cadastros de alunos Educacenso (2017), planos de aulas, dados de identificação dos gestores, coordenadores e docentes, na perspectiva de verificar quais destes documentos estavam atendendo ao estabelecido na Lei 11.645/2008.

1.4 APROXIMAÇÃO E PROCEDIMENTOS JUNTO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram entendidos como aqueles diretamente atuantes no processo educativo da escola, composto pelos docentes, coordenadores pedagógicos e gestores administrativos. Os critérios para escolha desses participantes priorizaram o acesso a informações relativas aos profissionais que detiveram maiores contatos e experiências com diversas situações de aprendizagem que envolve alunos indígenas em sala de aula.

Após contato inicial com os gestores e coordenadores das escolas, agendou-se conversa formalizada em Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa⁹ com o propósito de expor os objetivos, relevâncias e resultados almejados com a pesquisa. Após essa aproximação, oficializou-se o aceite via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰ junto aos quatro professores das escolas um coordenador pedagógico e dois gestores. Visando garantir o sigilo da identidade dos participantes, os depoimentos dos professores foram identificados por um arranjo de letras e números: P1, P2, P3 e P4.

Os participantes da pesquisa serão representados pelo seguintes códigos: quando se refere aos quatro professores, esses serão denominados como Professor, representados pela letra “P” e seu respectivo número “1, 2, 3 ou 4”, e a escola na qual leciona pela letra “E”, e o número da escola “1 ou 2”. O coordenador pedagógico será representado pela letra “C” e seu respectivo número “1”, assim como a escola na qual desenvolve suas funções, essa representada pela letra “E” e seu número “1”. As gestoras são representadas pela letra “G” e seu respectivo número “1 ou 2”, a letra E representando a escola na qual desenvolvem suas funções e o respectivo número desta: “1 ou 2”.

⁹ Anexos A e B. Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa.

¹⁰ Anexo C. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Vale ressaltar ainda que, mesmo ocupando parte central desta pesquisa, os alunos indígenas, matriculados nas duas escolas pesquisadas, não se encontram diretamente envolvidos nos procedimentos de coleta de dados.

1.4.1 Construção das informações junto aos participantes da pesquisa

A técnica da entrevista com perguntas semiestruturadas fundamenta-se em Triviños (1987). O autor acentua que esse tipo de coleta de dados se baseia na teoria que interessa à pesquisa, assim como o entrevistado passa a participar dos resultados da pesquisa. Para Minayo (1994), o destaque está no critério de favorecer o alcance de informação via fala individual, e através dela pode-se conhecer ou identificar valores e representações de determinados grupos sociais.

Assim, o processo metodológico na construção das informações centraliza-se nas experiências dos participantes como educadores. Isso porque, essas pressupõem uma identificação sólida por parte das escolas acerca do reconhecimento das diferenças étnico-raciais no respeito à diversidade cultural para efetivação de uma educação pautada na igualdade e equidade, e favorecimento da autonomia indígena.

Desse modo, junto aos professores ministrantes do componente curricular História¹¹, analisando de que maneira as metodologias de ensino adotadas pelos professores têm favorecido o ensino e aprendizado dos alunos indígenas em contexto urbano. Entretanto, junto aos gestores¹², as entrevistas ancoram-se num roteiro que permitiu obter informações acerca das políticas e programas interculturais presentes na escola. No caso de a escola manter uma política adequada, a análise recaiu na forma como a instituição de ensino organiza e atende as demandas da diversidade cultural. Junto aos coordenadores pedagógicos, buscou-se informações acerca dos projetos e estratégias de orientação e acompanhamento das demandas culturais indígenas.

De forma geral, abordou-se primordialmente questões relativas à consecução dos objetivos da pesquisa. Para tanto, elaborou-se previamente um roteiro, buscando identificar as seguintes informações sobre aspectos relativos: a) a identificação e perfil profissional dos sujeitos; b) a concepção subjetiva acerca da diversidade cultural e

¹¹ Apêndice A. Entrevista semiestruturada aos professores do componente curricular de história.

¹² Apêndice B. Entrevista semiestruturada com as lideranças escolares.

intercultural que envolve o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas; c) ao cotidiano do trabalho docente com os alunos indígenas; d) ao emprego de recursos metodológicos adotados para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano à luz da Lei 11.645/08.

1.6 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Salienta-se que, embora tendo vastas possibilidades de analisar o discurso dos participantes desta pesquisa, considerou-se indicado eleger a análise pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo como base os estudos de Fairclough (2008). Essa opção se deve ao fato de que este método permite perceber a linguagem como parte inerente da vida social e da forma dialética interligada a diversos elementos sociais. Fairclough, (2008, p. 31) aponta que a ADC é método que possibilita expor “como o discurso é moldado pelas relações de poder e ideologias, e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença”.

O autor, ao considerar sua concepção de ADC, caracterizou-a como tendo múltiplas abordagens, constituída por duas escolas precursoras, a Americana e a Francesa. A primeira trata de um aspecto pragmático, porém a segunda versa por uma proposição ideológica (BASTOS; OLIVEIRA, 2015). Diante desta perspectiva, de acordo com Orlandi, (2005, p. 15):

Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

Por meio da análise da autora, foi verificado um alcance de maior dimensão a respeito da natureza social, representando assim a funcionalidade da sociedade contemporânea. Portanto, por meio da ADC encontramos a melhor forma de analisar o material coletado em busca das respostas sobre as metodologias empregadas pelas escolas objeto dessa investigação, no sentido de como vem se desenvolvendo o processo educativo com relação ao público em destaque no contexto urbano de Boa Vista.

Mediante esse entendimento, as respostas das entrevistas foram sintetizadas e apresentadas. Contudo, priorizou-se aquelas mais significativas para a consecução dos resultados. Por fim, os dados descritos, organizados por categorias, analisados e com os resultados são apresentados na síntese constante no capítulo IV deste trabalho.

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE: REFLEXÕES JÁ EXISTENTES EM FONTES SECUNDÁRIAS

2.1 PRODUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE EM ÂMBITO LOCAL

As produções em âmbito acadêmico referente aos alunos indígenas no contexto urbano de Boa Vista/RR ainda se apresentam em pequeno número, os quais revelam que os indígenas que se encontram em contexto urbano em Boa Vista enfrentam diversos problemas, em sua maioria, de ordem social, cultural e, sobretudo, econômica, além de outras relatadas nessas pesquisas.

Os estudos já realizados sobre essa temática emergem de áreas como educação, história, antropologia, sociologia e economia. O acervo em questão é composto por pesquisas locais, como dissertações oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima.

De maneira geral, são pesquisas acadêmicas que evidenciam o pequeno número de estudos a respeito da temática, constatando ainda que esse não se trata de um fenômeno recente na realidade brasileira, quiçá, Roraima. Ademais, é válido ressaltar que os dados coletados a partir dos trabalhos já publicados foram de grande importância na construção dessa investigação. Abaixo, destacamos os trabalhos acadêmicos que discutem questões ligadas ao indígena e sua inserção no contexto urbano:

Quadro 04: Estudos acerca do indígena no contexto urbano

INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE ESTUDO	ANO
UERR	TORRES	<i>O ensino superior para indígenas e a experiência de Roraima: uma análise da Proposta Pedagógica do ano de 2008 do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran.</i>	Educação	2018
UFRR	SOUSA	<i>Construções identitárias: o aluno indígena na escola não indígena</i>	Letras	2018
UFRR	MATOS	<i>História e cultura dos povos indígenas do Brasil na educação: implicações da lei 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio.</i>	História	2017

Continuação na página seguinte.

UERR	SANTA RITA	<i>Transculturalização: música, educação e valorização da cultura indígena Macuxi, a partir da “Banda Cruviana” da UFRR.</i>	Educação	2016
UERR	SOUZA	<i>A efetivação da lei 11.645/2008 na escola municipal de educação Infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR.</i>	Educação	2016
UISINOS	SANTOS	<i>Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista – Roraima.</i>	Ciências Sociais	2014
UFRR	MELO	<i>Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxi e Wapichana da cidade de Boa Vista – Roraima.</i>	Preservação do Patrimônio Cultural.	2012
UFRR	CAMARGO	<i>Viver entre dois mundos: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR, sobre o direito de ser índia urbana.</i>	Letras	2011
UFRR	ODIC	<i>Projeto Kuwîkîri: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista-Roraima</i>	História	2010
UFRR	SOUZA	<i>População indígena de Boa Vista/RR: uma análise sócio-econômica</i>	Economia	2009
UFRR	SOUZA; REPETTO (Orgs.)	<i>Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista.</i>	Diagnóstico	2007
UFRR	BRAZ	<i>Relações interculturais: a vivência do índio Macuxi em Boa Vista (anos 80 – 90)</i>	História Social	2003
UFRR	SANTILLI	<i>As fronteiras da república: história e política entre os Macuxi do Vale do Rio Branco</i>	Antropologia	1994
UFRR	FARAGE	<i>As muralhas do Sertão: Os Povos Indígenas no Rio Branco e a Colonização</i>	Ciências Sociais	1991
UFRR	FERRI	<i>Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista</i>	Antropologia	1990

Fonte: Adaptado de Souza (2016).

Por meio da realização de um contraponto entre essas pesquisas, foi verificado que a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas emerge uma necessidade de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, o que justificou o desenvolvimento desta investigação.

2.2 CATEGORIAS DAS CONTRIBUIÇÕES EM FONTES SECUNDÁRIAS

Com o propósito de facilitar a estruturação, as contribuições desses estudos foram apresentadas conforme suas categorias, divididas em cinco eixos: Formação docente; Cultura; Identidade e cultura; Memórias e Contexto urbano de indígenas.

2.2.1 Formação docente

O trabalho de Torres (2018), realizado no curso de Licenciatura Intercultural, do Insikiran¹³ (UFRR), contribuiu para as discussões sobre a formação docente para indígenas em Roraima, destacando que a observância das políticas educacionais no Brasil é regida por organizações mundiais que legislam à luz dos princípios neoliberais. Na esfera das políticas indigenistas educacionais, Torres revelou uma centralidade nos aspectos culturais e a marginalização do conhecimento científico, fragilizando a qualificação do docente indígena.

Ademais, a contribuição desse estudo consistiu na reflexão acerca de como são pensadas as políticas educacionais de formação no atendimento aos povos indígenas. Assim, foi possível concluir que essa se distancia de uma proposta de formação humana capaz de atender e superar os problemas contemporâneos próprios da sociedade atual.

2.2.2 Cultura

O estudo de Santa Rita (2016) apresenta a valorização da cultura indígena no contexto urbano da capital roraimense, Boa Vista, tendo como principal objeto de análise a música, transculturada entre o moderno e a tradição indígena de Roraima. O trabalho aborda a contribuição da música para a educação, compreendendo a utilização dos elementos artístico-musicais da cultura indígena Macuxi¹⁴, trazendo conceitos de cultura, interculturalidade e multiculturalidade. A pesquisa de Santa Rita (2016) contribuiu para a percepção da necessidade de desenvolver investigações posteriores que fortaleçam o diálogo intercultural, focando no respeito mútuo entre os povos.

¹³ Conforme Souza (2016), o Instituto Insikiran, da Universidade Federal de Roraima, é um Núcleo de Formação Superior Indígena, criado em 2001 por reivindicação dos próprios indígenas, objetivando o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas a estudantes indígenas. Para tanto, o Instituto oferta cursos e projetos inovadores, como a formação intercultural para professores indígenas (Licenciatura Intercultural) e o curso de gestores indígenas (Bacharelado em Gestão Territorial Indígena). Souza (2016) esclarece ainda que essa é uma iniciativa pioneira da UFRR, destacando-a das demais universidades federais brasileiras por meio dessa exclusiva política de formação indígena.

¹⁴ Santa Rita (2016) constrói sua pesquisa com o coral de alunos da graduação indígena do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima.

Souza (2016) discute a efetivação da Lei Federal nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena o currículo escolar em todos os níveis educacionais, pretendendo subsidiar o currículo da educação infantil. Além disso, a discussão evidencia como a Escola Municipal de Educação infantil Cantinho do Céu concebe o tratamento da diversidade cultural presente na sala de aula.

A partir disso, foram constatadas lacunas nos currículos de formação em Pedagogia, com a não implementação da referida lei, bem como na formação continuada, especialmente, no campo das práticas docentes. Nesse sentido, a investigação contribuiu para demonstrar a necessidade do atendimento das diferenças culturais, suas inter-relações e a efetivação de um currículo intercultural, objetivando uma política de educação, amparada legalmente, para os alunos indígenas.

Matos (2017) discorre acerca da história e cultura dos povos indígenas em Roraima, partindo da aprovação da Lei Federal nº 11.645/2008, juntamente com o Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio em Roraima (RECEM/RR) em História, do ano de 2012. O trabalho em questão ressalta a necessidade de entender e debater esse tema, tendo em vista que traz à tona ditames garantidos por lei no que tange aos conteúdos educacionais, comungando com as políticas educacionais. Sua contribuição está relacionada à apropriação da prática da história e cultura dos povos indígenas nas escolas, com a criação de um espaço ideal de relações multi e interculturais, fundamentadas no respeito.

A investigação de Melo (2012) mostrou como os povos Macuxi e Wapichana se organizam coletivamente quando situados no contexto urbano e constroem suas referências socioculturais. A proposta de pesquisa da autora contribuiu para a aceção de categorias como identidade, língua e pertencimento. O estudo foi realizado nos espaços de sociabilidade, promovidos por grupos que se reúnem mensalmente, especialmente, para fortalecimento das línguas Macuxi e Wapichana nos bairros periféricos de Boa Vista e na UFRR. Outra contribuição do estudo consiste na revelação do impacto cultural do deslocamento dos povos indígenas para a área urbana, na sua percepção de visão de mundo, referências culturais e práticas sociais.

2.2.3 Identidade e cultura

Santos (2014), em sua tese, pesquisou os processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista-RR. A pesquisa buscou entender a questão identitária do índio nessa cidade a partir das interações sociais e por meio desse estudo foi possível refletir sobre aspectos como identidade étnica e política. Apresentando uma síntese histórica do processo de uso de mão de obra indígena, desde a colonização até a criação do estado de Roraima, Santos (2014) realiza uma análise e descrição do espaço da cidade, suas percepções e vivências na realidade dos povos indígenas, expondo a perpetuação da exploração ocorrida nesse contexto.

Além disso, Santos (2014) cooperou para a comprovação da distinção identitária dos povos indígenas, bem como para verificar a exclusão e o preconceito vivenciado pelos trabalhadores indígenas ao frequentar a escola. A pesquisa, realizada em duas escolas, revelou o desconhecimento, por parte dos docentes da Lei nº 11.645/2008 e o distanciamento entre a aplicação da lei e a prática pedagógica, assim como a “concepção educacional à luz de uma política reivindicatória para as diferenças, apesar das práticas inconsistentes, mas enveredar-se-á em buscar das ações no contexto escolar” (SANTOS, 2014). Santos declara, a esse respeito, que a “educação escolarizada para os indígenas ainda está a caminho de uma prática com as devidas atenções” (2014).

Na dissertação de Camargo (2011), o foco é o processo discursivo sobre identidades de grupos de mulheres indígenas, membros da ODIC em regiões de fronteira em Boa Vista. A análise do processo ocorre através da Análise Crítica do Discurso, centrada na “produção de sentidos”, subsidiada em uma perspectiva de movimentos, fluxos e trânsito. Sua contribuição consistiu na compreensão da persistência dos indígenas na luta por espaço e pelo reconhecimento de seus direitos, por meio das práticas narrativas e do protagonismo feminino na defesa dos seus direitos enquanto gênero e povo.

Por fim, Farage (1991) e Santilli (1994) foram relevantes na área do conhecimento histórico nas literaturas indígenas, trazendo à tona a identidade cultural dos povos ancestrais habitantes do Vale do Rio Branco, atual estado de Roraima. Farage (1991) e Santilli (1994) pontuam o trabalho escravo de indígenas e centralizam

seus estudos, respectivamente, nos povos Wapichana e Macuxi, nos séculos XVII e XVIII. Os autores destacam ainda o importante papel desempenhado pelos índios na defesa e proteção do território amazônico e de nações como os espanhóis e holandeses nos séculos mencionados. Ademais, contribuíram para demonstrar a necessidade de desenvolver pesquisas que abordem o reconhecimento desses povos por parte do Estado e da sociedade não-indígena, garantindo seus direitos e autonomia.

2.2.4 Memórias

A coletânea de relatos organizada por ODIC (2010), elaborada pelo Departamento de História da Universidade Federal de Roraima, consiste em um relatório da experiência vivenciada em oficinas culturais. Essas oficinas consistiram em encontros ocorridos em cinco bairros de Boa Vista, com aproximadamente quatrocentos indígenas, abordando suas experiências, centradas nas memórias coletivas partilhadas em vivências no contexto urbano da capital roraimense.

Na coletânea, são abordadas questões históricas, culturais, de direitos e de cidadania referentes aos indígenas em áreas urbanas. A pesquisa em questão contribuiu de forma substancial para o panorama de estudos da temática em evidência e da literatura indígena no espaço urbano. Através dos relatos, foram constatadas as principais dificuldades dos indígenas na cidade, os motivos que ocasionaram o deslocamento e as necessidades e perspectivas de permanência no meio urbano.

2.2.5 Contexto urbano de indígenas

Na dissertação de Souza (2009) são revelados os problemas econômicos e sociais com os quais os indígenas se deparam quando se deslocam para a zona urbana de Boa Vista. A pesquisa foi realizada com trezentos e oitenta e quatro indígenas inseridos no contexto urbano boavistense, evidenciando problemas de ordem econômica, oriundos da falta de qualificação educacional e profissional. Esses problemas, associados às “falhas existentes no mercado”, conforme a autora, resultam na estatística de que 64% da população nessas condições encontram-se na

linha de indigência¹⁵. Dessa forma, a pesquisa em questão contribui na reflexão de políticas educacionais diferenciadas, capazes de atender aos indígenas inseridos no contexto urbano de Boa Vista e modificar suas condições socioeconômicas.

Coordenada por Souza e Repetto (2007) e financiada pelo Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Roraima e pela Organização Indígena ODIC, a Revista Diagnóstico da Situação dos Indígenas na Cidade de Boa Vista (Roraima) traz o conceito de cidadania e o relaciona às vivências dos indígenas na sobrevivência na zona urbana de Boa Vista. Esse trabalho contribui para a evidenciação do ponto de vista da população indígena e suas reivindicações, especialmente nas políticas educacionais e de saúde, pautadas nas próprias experiências e percepções dos índios. Ademais, o estudo traz à tona as condições precárias às quais são submetidos os índios ao se deslocarem para o espaço urbano boavistense.

Já a pesquisa de Braz (2003) é referente ao contato entre indígenas e não indígenas, ressaltando o quanto esse foi marcado por tensões e conflitos, o que originou uma cultura híbrida, com os aspectos culturais indígenas se sobressaindo. Como fontes de pesquisa, foram utilizados depoimentos orais e jornais, evidenciando, assim, a imagem que o indígena tem de si mesmo e a apresentada pela imprensa, o que contribuiu para a ressignificação cultural desse povo no contexto urbano e da forma como ocorrem as relações interculturais.

Ferri (1990) desponta como precursor dos estudos sobre os indígenas no contexto urbano boavistense, destacando, em sua investigação, a subjugação imposta pelos europeus aos indígenas, principalmente, nos trabalhos braçais. Na caracterização dos entrevistados, foram ressaltadas questões como a origem étnica dos índios que se deslocam para Boa Vista, elementos identitários, principais fatores para o deslocamento, demanda por trabalho e estudo, além de suas fixações nas áreas periféricas. Ademais, a pesquisa constatou que a falta de políticas públicas educacionais para atender a população indígena perdura desde a década de 90, o que demanda pesquisas e estratégias para solucionar esse fenômeno em Boa Vista.

¹⁵ Souza (2009) usou como parâmetro a Linha de Indigência, termo da ciência econômica utilizado para calcular a proporção do estado de pobreza da população indígena localizada na área urbana de Boa Vista. Este indicador socioeconômico é adotado em aspecto monetário absoluto, ou seja, a partir do método da proporção do salário-mínimo. Portanto, a Linha de Indigência passa a ser definida como *per capita*, o valor de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente. Neste sentido, Souza (2009) destaca a alta probabilidade dos indígenas presentes em Boa Vista estarem em situação de privação material ou pobreza extrema.

Por fim, Sousa (2018) revela a realidade conflituosa vivenciada por alunos indígenas na escola não-indígena, onde foram identificadas diversas situações que favoreciam violências simbólicas praticadas pelas escolas e relacionadas as diferenças identitárias. O trabalho em questão revelou a preocupação desses alunos com a manutenção e preservação de sua língua materna e também do patrimônio histórico e documental de sua etnia. A pesquisa mostra ainda o abatimento e desânimo dos alunos indígenas ocasionados pela cosmovisão das pessoas quanto à sua identidade enquanto índio.

Além do mais, o estudo de Sousa (2018) contribui para o fortalecimento do compromisso da escola em transformar esse ambiente de discriminação, organizando espaços de ações pedagógicas que favoreçam o diálogo, a ressignificação, a valorização e a efetividade da lei nº 11.645/08 na garantia da escolarização, que repudia o preconceito, a interiorização, injustiças, desigualdades, discriminação e formas variadas de violência, como: física, simbólica¹⁶, *bullying*¹⁷, homofobia¹⁸, aparofobia¹⁹, intolerância religiosa e estereótipos²⁰.

¹⁶ O poder simbólico seria um instrumento de construção da realidade, estando relacionado aos sistemas simbólicos, os quais impõem ou legitimam uma dominação, além de contribuírem para assegurar a influência de uma classe sobre a outra (violência simbólica), acarretando o que Weber (1999) chamou de “domesticação de dominados”.

¹⁷ Caracterizado como qualquer agressão física ou emocional praticada de forma sistemática e repetida, ocorre, frequentemente, tendo como alvo crianças magras, por exemplo, que são nomeadas “palitos”, pessoas altas chamadas “girafas”, obesos denominados “baleias” ou indivíduos de óculos chamados “quatro olhos”, assim como os “vesgos” e os “barrigudos”, que ficam conhecidos pelo estigma a eles atribuído, quer se importem ou não.

¹⁸ A homofobia pode ser entendida, assim como outras formas de preconceito, como o ato de inferiorizar o outro, nesse caso, o homossexual, atribuindo-lhe a condição de anormalidade com base na lógica heteronormativa, isto é, da heterossexualidade como padrão ou norma. Homofobia é a expressão da hierarquização das sexualidades, sendo preciso compreender a legitimidade da forma homossexual de expressão da sexualidade humana.

¹⁹ De acordo com Cortina (2017), a aparofobia é a rejeição ou aversão aos pobres. A criação desse vocábulo é justificada pela autora pela percepção da existência de uma rejeição a indivíduos e grupos sociais como refugiados políticos, imigrantes, ciganos, sem tetos, dentre outros, estando essa relacionada não à raça, etnia ou nacionalidade, mas à sua condição social enquanto pobres.

²⁰ Os estereótipos são pressupostos ou rótulos sociais criados sobre características de grupos específicos para moldar padrões sociais. Um estereótipo se refere a certo conjunto de características que são vinculadas a todos os membros de um determinado grupo social.

CAPÍTULO III: CONTEXTO MULTICULTURAL EM BOA VISTA

Neste capítulo é apresentado um recorte da história da população indígena de Roraima, desde a colonização até a atualidade, englobando os impactos sofridos por esses povos e a sua relação com os migrantes, que chegaram a Roraima por motivos diversos, como a visão do estado como fonte de esperança para obter melhores condições financeiras. Além disso, expomos o contexto sociocultural das Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, tendo como eixo central as relações multiculturais da localidade onde estão inseridas.

3.1 POPULAÇÃO INDÍGENA

No período da colonização portuguesa no estado de Roraima, na época denominado Vale do Rio Branco, diversos acontecimentos modificaram e ocasionaram impactos socioculturais à população indígena local. Em 1775, houve a construção do Forte São Joaquim, estratégia adotada pelos portugueses para melhor proteger a região da exploração e comercialização de índios pelos holandeses, espanhóis e ingleses.

Conforme Souza (2016, p. 68), a construção do forte e ocupação militar impactou a realidade dos nativos, passando os indígenas a servir de “fronteira viva” diante dos colonizadores, além de mão-de-obra escrava para os portugueses, enquanto esses justificavam suas ações com a ideia de “salvar” as almas dos índios, transformando-os em cristãos (CARVALHO JÚNIOR, 2005 apud SANTOS, 2013, p. 03).

De acordo com Silva (2016), no ano de 1790 a Coroa Portuguesa efetivou a colonização do Rio Branco com a inserção de gado na região. Anos depois, em 1799, foram criadas as seguintes fazendas nacionais: Fazenda São Bento (entre os rios Branco e Uraricuera), Fazenda São José (nas proximidades do Forte São Joaquim) e Fazenda São Marcos (entre os rios Uraricuera e Tacutu). Segundo Santilli (1994 apud SOUZA, 2016, p. 69), a chegada da pecuária no território visava

Integrar a região do Rio Branco ao mercado interno colonial com o fornecimento de carnes e couro, com o estabelecimento das Fazendas Nacionais e civis para atrair e fixar colonos. Porém, o saldo era contabilizado pela soma de mais opressão aos indígenas do Vale do Rio Branco.

Desse modo, ainda de acordo com Vieira (2007 apud SOUZA, 2016, p. 69), os nativos “serviam como remadores de canoas, pescadores, plantadores de roças, ajudantes de vaqueiros, dentre outras funções”, e, assim, foram deixando seus costumes em detrimento da cultura que se sobrepunha à deles, ocorrendo a relativização da sua identidade.

Na primeira metade do século XX, chegaram os primeiros garimpeiros, interessados na exploração do ouro e do diamante. Esse acontecimento provocou, conforme Silva (2018, p. 40), “um processo migratório de colonos para as regiões habitadas pelo povo Macuxi” e também da colonização portuguesa à etnorregião WïiTîpî dos Ingarikó.

A colonização portuguesa foi palco de grandes conflitos por conta da expansão territorial pelos portugueses, mas, principalmente, conflitos identitários por parte dos nativos, os quais foram forçados a abandonar seus valores, perpassados de geração em geração, para se adequarem aos modos dos portugueses, e a se submeteram à escravidão portuguesa, tendo em vista que seu lugar foi modificado aos poucos. Sob a ótica de Santilli (1994 apud SOUZA, 2016), durante os conflitos pela posse territorial envolvendo portugueses, holandeses e espanhóis, houve a perda de indivíduos de muitas etnias.

Além disso, como consequência da colonização, ocorreram muitas separações entre índios pertencentes à mesma etnia, bem como o estabelecimento de alianças amistosas entre grupos étnicos distintos, impactando os modos de organização desses e afetando as principais características que os diferenciava, o que acentuou ainda mais “o pressuposto de desaparecimento dos indígenas” (SOUZA, 2016, p. 77).

No cenário atual, a estimativa é de que existam doze etnias principais no estado, atendidas pelos Distritos de Saúde Indígena (DSEIs), sendo pertencentes a três troncos linguísticos, a saber:

Os Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Yecuana, Patamona e Sapará são oriundos do tronco linguístico Karib. Os Wapichana são procedentes do tronco Aruák. Já os Yanimâmi, Sanumá, Xirixana e Xiriana do tronco Yanoama ou Yanomam. Ainda adiociona-se os Waimiri-Atroari, também falantes do tronco Karib que vivem e TI dividida com o Estado do Amazonas, porém, segundo a autora não são atendidos pelos DSEIs em Roraima. (SILVA, 2016 apud SOUZA, 2016, p. 78).

Esses povos estão localizados entre o Brasil, a Venezuela e a Guiana e, por estarem situados em região de tríplice fronteira, os fluxos e a mobilidade indígena são nomeados utilizando a terminologia “deslocamento”, e não migração, uma vez que, desde seus ancestrais, os indígenas se movimentavam entre os países, formando uma extensa área de territórios indígenas (FAGARE, 1991; SANTILLI, 1994).

Conforme explica Souza (2016, p. 81), somente após um longo tempo determinadas áreas passaram a pertencer à Coroa Portuguesa, Espanhola, Inglesa e Francesa, e, posteriormente, ao Brasil e a Guiana. Com o passar dos anos, ocorreu a delimitação dos territórios nacionais e internacionais, incluindo a construção de toda a infraestrutura que se conhece nos dias atuais. Dessa maneira, o termo migração se torna inadequado para se referir aos povos indígenas.

Os indígenas enfrentaram inúmeras transformações desde a colonização e, aos poucos, modificaram o modo organizacional de suas comunidades, seu povo e modo de viver, buscando estudo, qualificação e trabalho, passando, muitos deles, a residir no espaço urbano. Hoje, esses povos ainda lutam, assim como outros grupos étnico-raciais, pelos seus direitos, como espaço, saúde e educação de qualidade, assim como contra o preconceito ainda existente.

A capital roraimense, Boa Vista, é, de acordo com Souza (2016), a cidade brasileira com o maior número de indígenas, divididos da seguinte forma: 53,9% são Macuxi e 40,4% Wapichana, residentes em praticamente todos os bairros da capital, mas com maiores índices nas áreas periféricas. Nos bairros 13 de setembro, Araceles e Raiar do Sol, há maior concentração de indivíduos Wapichana, enquanto nos bairros Monte das Oliveiras, União e Cauamé a incidência maior é de Macuxi (SOUZA, 2016).

No ambiente urbano, os índios participam ativamente na luta por seus direitos culturais, sociais e trabalhistas perante o poder público, atuando através da Associação Municipal Indígena Guai'krêde Boa Vista (AMIGB), criada em 09 de outubro de 2004. De acordo com (2004 apud SOUZA, 2016, p. 159), essa organização “teve como propósito representar, defender e promover os direitos dos povos indígenas, que ao deslocarem-se para a cidade ficavam esquecidos e discriminados pela FUNAI, FUNASA e outras entidades indigenistas”.

Em Boa Vista, é perceptível a crescente inserção desses indivíduos nas universidades, como aponta Melo (2013). A presença de índios no perímetro urbano e a sua entrada no ensino superior, ainda de acordo com Melo (2013, p. 117), constitui

“uma releitura acerca da presença indígena na configuração da cidade e, dessa maneira, descortinando a concepção de que se trata de um fluxo recente motivado por finalidades exclusivamente econômicas”, pois eles já habitavam esse espaço muito antes da chegada dos portugueses.

Ao refletir sobre o termo cultura, partimos do surgimento da palavra, originada do latim *culturae*, traduzido como “ação de tratar”, sendo que o termo derivou de *colere*, que significa “cultivar as plantas”, Ferreira (2010), tendo os termos evoluídos para o desenvolvimento intelectual educacional. A cultura é descrita por Ferreira (2010) como o ato, efeito ou modo de cultivar o complexo de padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade, ou seja, o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.

Do ponto de vista popular, a cultura de cada grupo social depende-se das relações humanas, como sua transformação, adaptação e interação, além de fundamentar-se em códigos de conduta que representam seus saberes, sua linguagem, traços materiais e econômicos. Ou seja, para trazer à luz ao entendimento de cultura na sociedade roraimense, essa ocorre na interação social, o compartilhamento de um sistema dinâmico que se materializa na linguagem: as crianças, por exemplo, são chamadas de curumim.

Já no contexto social, o termo cultura pode ser entendido da seguinte forma: “se considerarmos no sentido macro, cultura pode significar a herança social da Humanidade. Já em sentido micro uma cultura significa variante da herança social de um povo” (SPOTTI, 2017, p. 96).

No século XVIII, segundo Eagleton (2005, p. 19), ocorreram mudanças no pensamento cultural e, nesse contexto, “a palavra cultura torna-se sinônimo de civilização”. O autor esclarece ainda que “o conceito de cultura que cria raízes no século XIX é o conceito de cultura pluralizada, isto é, falando das culturas de diferentes nações, bem como de diferentes culturas dentro da própria nação” (EAGLETON, 2005, p. 67). Assim, Eagleton (2005, p. 67) defende que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas”.

Portanto, é nesse sentido que Eagleton (2005, p. 92) defende que “as pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração” só fazem cultura, ou ainda, constituem uma cultura “somente quando começam a compartilhar modos de falar,

saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma alta linguagem coletiva” (EAGLETON, 2005, p. 78). Corroborando com esse posicionamento, Geertz (1989) aborda o conceito de cultura como um sistema de signos que compreende diferentes significados atribuídos pelos homens às suas ações e até a si mesmo, em sua dinâmica social.

É possível depreender dessas considerações populares, sociais e antropológicas de cultura, que esse é um campo riquíssimo para os debates contemporâneos, contendo elementos comuns, mas com diferentes significados e valores, a depender do grupo ao qual pertencem, além de constituir-se como uma fonte na busca por soluções para os problemas culturais da contemporaneidade.

Ademais, a cultura está intrinsecamente relacionada à identidade do indivíduo, como apontado por Oliveira (2005) ao abordar a identidade como um fenômeno caracterizado por uma evidente autonomia subjetiva, resultado de seu tempo, de seu meio e relativa à cultura. Além disso, Hall (2002, p. 11-12), contribuindo para a discussão sobre a identidade cultural, destaca que “a identidade [...] preenche o espaço ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público [...]”.

3.2 POPULAÇÃO MIGRATÓRIA E IMIGRATÓRIA

A migração no Rio Branco teve início a partir de 1877, período da alta da exploração da borracha na Amazônia e de grande seca na região Nordeste do Brasil. Os nordestinos, que fugiam das misérias causadas pela seca em muitas áreas da região, aglomeravam-se, estrategicamente, nas cidades litorâneas, objetivando forçar o poder público a incentivar a migração (DINIZ, 1997). Anos depois, com a queda da exploração da borracha, os migrantes vislumbraram a possibilidade de crescer por meio da expansão agropecuária e da descoberta dos primeiros garimpos. De acordo com Souza (2016), com base em dados do IBGE, a estimativa é de que a população boavistense teve um aumento de 80% entre os anos de 1920 e 1950.

Posteriormente, de 1980 a 1991, houve a explosão demográfica, quando a população chegou a triplicar, visto que, segundo Souza (2016, p. 102), aconteceu a “política de legalização territorial, por meio de uma colonização direcionada, a partir de 1985, com a criação dos Assentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras e Colonização de Roraima (ITERAIMA)”, que

beneficiou parte da população nordestina, especialmente, habitantes do estado do Maranhão, constituindo, hoje, a maior população migrante existente em Boa Vista.

A década de 1980 foi também uma época de grandes explorações de minério no estado de Roraima, partindo da descoberta de ouro e diamante no território roraimense. Isso fez com que chegassem ao estado garimpeiros oriundos de todas as regiões brasileiras, incentivados pela imprensa e pelos interessados na exploração mineral (SOUZA, 2016).

A partir desses episódios, que impulsionaram o crescimento do estado por meio da migração de habitantes de outras regiões do país, muitos se deslumbraram com a possibilidade de melhores condições de vida, aparentemente, disponíveis no extremo norte do Brasil. Conforme Diniz e Santos (2006, p. 58),

As “promessas” de acesso à propriedade da terra nas regiões de fronteira, como Roraima, foram embutidas numa ideologia migratória ilusória de ascensão social que muitas vezes tinha uma correspondência real; muitos migrantes conseguiam, de fato, ascender socialmente e só assim adquiria a força de uma ideologia motivadora e mobilizadora.

Outros fatores que influenciaram na criação de um cenário de oportunidades para os migrantes se estabelecerem e se firmarem em um novo lugar foram: a expulsão dos indivíduos de suas regiões, a economia com elevadas taxas de crescimento, a grande capacidade de geração de emprego e a modernização da sociedade Diniz e Santos (2006).

Com o passar dos anos, ainda segundo Diniz e Santos (2006) os migrantes passaram a mudar-se para Roraima por conta de familiares que já residiam no estado e que compartilhavam com seus entes queridos as oportunidades existentes, como emprego e acesso à educação, dentre outros, ou seja, os primeiros abriram caminho, facilitando a vinda dos que chegaram depois. Conforme a autora, “o fato dos primeiros migrantes terem superado uma série de obstáculos diminui a dificuldade para aqueles que lhes seguem, criando-se, na realidade, sendas, oportunidades intervenientes, pontes” Diniz e Santos (2006).

Mais recentemente, de acordo com Candau e Oliveira (2016), as migrações passaram a ocorrer em função de concursos públicos, uma vez que os níveis educacionais em Roraima eram considerados baixos – realidade modificada potencialmente com o passar dos anos –, o que facilitava a vinda de candidatos de outros estados que concorriam aos certames. Além disso, chegam ao estado,

atualmente, empresários dos mais variados setores, contribuindo para a geração de emprego e renda para os boavistenses.

Em Boa Vista, há ainda a presença de estrangeiros, além daqueles que já transitavam pelos estados vindos da Guiana e da Venezuela. Há, por exemplo, os peruanos, que, segundo Diniz (1997), vieram para a capital roraimense com “a esperança de emprego e a busca de melhores condições de vida”. Ademais, é observada ainda a presença de haitianos, também em busca de melhores condições de vida, principalmente, após o terremoto que ocorreu no Haiti em 2010, causando e/ou agravando sérios problemas socioeconômicos.

Mais recentemente, no ano de 2015, ocorreu a imigração em massa de venezuelanos, motivada pela escassez de produtos alimentícios básicos e de higiene que assolou a Venezuela por conta da crise política e econômica vivenciada no país. De acordo com Silva (2017), a violência é outro fator que contribuiu e ainda contribui para a mudança de venezuelanos para outros países, tendo em vista o sentimento de insegurança que cresceu potencialmente entre esse grupo.

Esse movimento de imigração impactou seriamente o estado de Roraima, primeiro, especialmente, pelo fato de o estado possui o menor índice populacional do Brasil, ocorrendo um aumento significativo nesse número com a chegada, em massa, dos venezuelanos. Ainda conforme Silva (2017, p. 08),

Historicamente, a Venezuela não é um país com muitos imigrantes presentes no território brasileiro. Conforme dados oficiais da Polícia Federal, eles possuem baixa representatividade no fluxo migratório nacional. No entanto, nos últimos anos essa realidade tem se alterado. Em comparação com o número de venezuelanos que passaram pelo controle migratório brasileiro, se percebe nos últimos cinco anos um sensível aumento, no qual a entrada dessas pessoas foi de 88.542 pessoas em 2012 para 168.929 em 2016.

Assim, a população de Boa Vista vivencia, hoje, um “estrangulamento” nos serviços públicos, como saúde, educação e segurança. O cenário social da cidade sofreu mudanças: pessoas fisionicamente diferentes nas ruas; estrangeiros pedindo empregos, roupas, comida e/ou dinheiro por meio de placas de papelão com anúncios em portunhol. Muitos venezuelanos conseguiram emprego, outros se adaptaram vendendo produtos diversos nas ruas e semáforos. Em outros casos, conforme Silva (2017), venezuelanos com mais recursos financeiros transitavam em

automóveis com emplacamento da Venezuela, enquanto outros buscaram localidades diferentes para se estabelecerem.

Como visto, as migrações e imigrações para o estado de Roraima, desde o início, ocorreram por motivações diversas, como as más condições do local de origem das pessoas e a busca por melhores condições de vida: uns fugindo da miséria, outros buscando maneiras de expandir seus negócios, mas todos esperançosos e com expectativas positivas em relação a esse estado que acolheu e continua a acolher a muitos.

3.3 CONTEXTO DOS BAIRROS ONDE AS ESCOLAS PESQUISADAS ESTÃO LOCALIZADAS

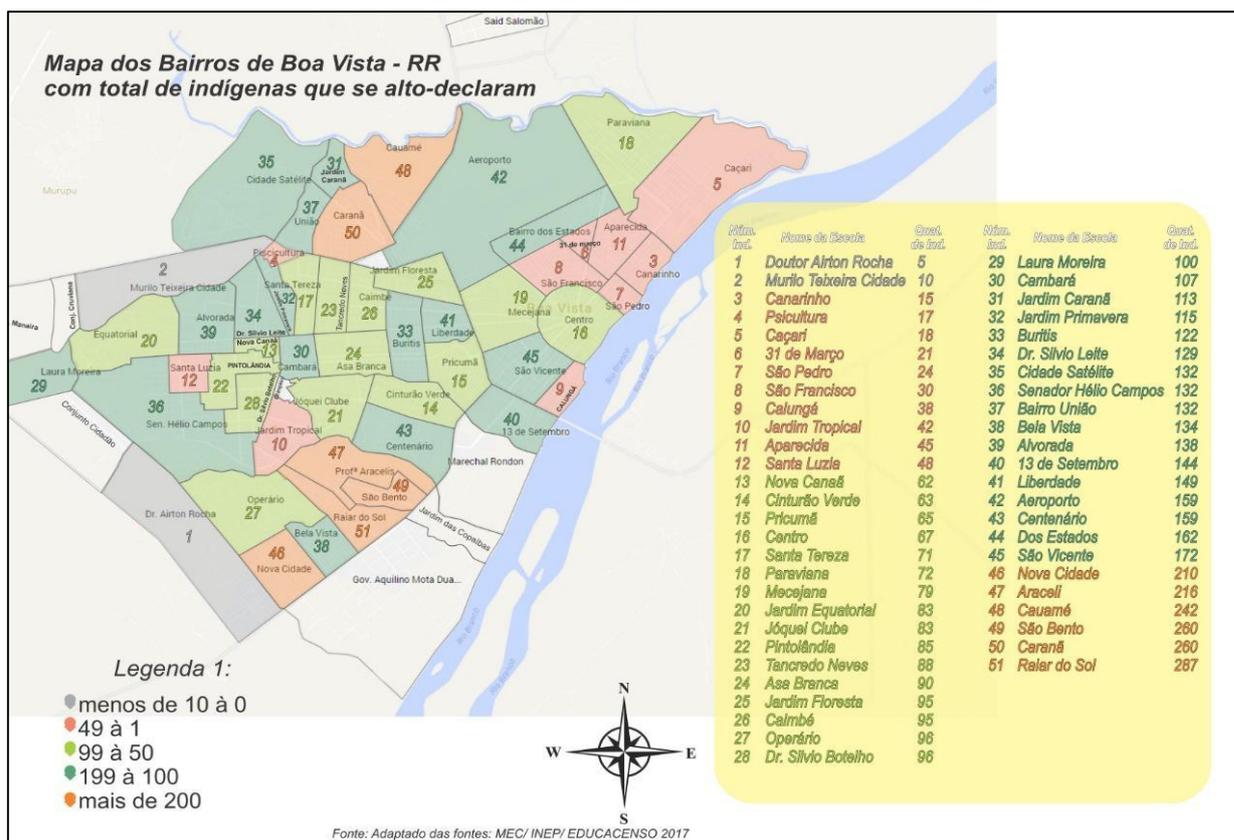
No ano de 1966, foram criados os primeiros bairros de Boa Vista: Centro, Nazaré, Messejana (hoje grafado Mecejana), São Francisco, São Pedro, Redenção (atualmente denominado Liberdade) e Olaria (FOLHA DE BOA VISTA, 2012). Quanto ao bairro Mecejana, teve seu nome sugerido pelo morador Antonio Luitgards Moura, proprietário do Sítio Mecejana.

Na década de 1970, Mecejana era considerado um bairro da periferia, mas, hoje, é quase central, tendo sua criação registrada em 1972, quando recebia servidores civis e militares que prestavam serviços no território roraimense nesse período. Localizado na zona oeste de Boa Vista, o bairro apresenta vários prédios comerciais, posto de saúde, posto de gasolina, quatro secretarias públicas, a Escola Estadual Ana Libória e negócios/empresas de serviços diversos.

Segundo dados do Censo (2010), o número de habitantes no bairro Mecejana é de 6.134²¹, divididos da seguinte forma: 3,3 moradores por domicílio; 52,9% de mulheres, maior média da capital roraimense; 69,2% de adultos, considerando a faixa etária de 15 a 64 anos, maior número de adultos; 2.197 domicílios particulares. Dentre os habitantes do bairro, 79 se autodeclaram indígenas, conforme a figura abaixo:

²¹ Disponível em: http://populacao.net.br/os-maiores-bairros-boa-vista_rr.html. Acesso em: 05 de out. 2019.

Figura 02 – Total de indígenas autodeclarados por bairros em Boa Vista-RR



Fonte: Adaptado de IBGE (2010)

A ocupação do bairro Caranã teve início em 1988, a partir da parceria da União com a Prefeitura de Boa Vista, através do Programa Habitacional “Mutirão da Casa Própria”, direcionado a famílias de baixa renda. O nome do bairro surgiu por conta do nome da fazenda existente no local, que na língua Macuxi significa “falso buriti” (FOLHA DE BOA VISTA, 2000). Localizado na zona oeste boavistense, próximo ao rio Cauamé, o bairro contém avenidas e ruas que se interligam com outros bairros da cidade, escolas municipais, lojas, farmácias, supermercados, panificadoras, postos de gasolina, postos de saúde, parque aquático (atualmente desativado) e negócios/empresas de serviços diversos. Ademais, é válido ressaltar que o bairro não possui centro comercial.

Atualmente, o bairro tem iluminação pública, abastecimento de água e saneamento básico, mas ainda não possui infraestrutura adequada para todos os moradores: falta pavimentação e não há drenagem, o que ocasiona transtornos por conta das águas das chuvas, como as ruas alagadas, que originam uma série de problemas aos habitantes. A reivindicação pela melhoria nos serviços públicos engloba questões como: esgoto a céu aberto, falta de coleta de lixo, lama, buracos, matagal, dentre outros (FOLHA DE BOA VISTA, 2000). Segundo o Censo (2010), o número de habitantes do bairro, considerado um dos maiores de Boa Vista, é de 9.931²² moradores. Considerando a faixa etária de 15 a 64 anos, Caranã possui o terceiro maior número de jovens, com 2.900 habitantes.

Dentre os moradores, 260 se autodeclaram indígenas, estando as crianças matriculadas na Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz, em sua maioria. Diante do cenário precário observado no bairro, é evidente a necessidade de maior atenção das políticas públicas sociais e educacionais para o local, buscando solucionar a falta de equidade no acesso aos direitos básicos das famílias residentes no Caranã.

O bairro Centro, da cidade de Boa Vista, teve o início do seu povoamento a partir do loteamento da fazenda Boa Vista, localizada às margens do Rio Branco. Com o passar dos anos, surgiram novos bairros, mas é fato que por algumas décadas o Centro foi residência e referência das famílias de classes mais altas e órgãos públicos da região, abrigando, até a atualidade, os atuais patrimônios históricos e um centro comercial, além de grande parte dos cartões postais da cidade: a Intendência, a Orla Taumanan, a Praça Barreto Leite, o Monumento aos Pioneiros, a Prelazia e o Monumento ao Garimpeiro, dentre outros.

A prefeitura tem revitalizado alguns dos patrimônios históricos de Boa Vista, relevantes para a valorização e preservação da história local, conforme o relato de uma moradora no jornal local:

São construções que retratam o início da história de nossa cidade e de Roraima também. A gente sempre está acostumada a cobrar melhoria e esse, no meu ponto de vista, é um dos problemas da sociedade. Os moradores têm que ajudar a preservar. Eu vejo que as pessoas não têm essa consciência de cuidar do nosso patrimônio. (FOLHA DE BOA VISTA, 2000)

²²Disponível em: http://populacao.net.br/os-maiores-bairros-boa-vista_rr.html 05 de out 2019. Acesso em: 07 de out de 2019.

Dessa forma, é possível observar que o bairro não somente é o mais antigo da cidade, mas também que a sua origem marca o surgimento da cidade, sendo que a história de um está relacionada à do outro, representando a complexa demarcação e ocupação populacional da área urbana de Boa Vista.

Além disso, o bairro possui a Avenida Jaime Brasil, considerada o centro logístico mais antigo do estado: na avenida, além das lojas, há cursinhos, lanchonetes, uma loja de departamento nacional e negócios/empresas de serviços da região, bem como pontos históricos, bancos e prédios tombados pelo patrimônio público. No bairro, residem famílias tradicionais roraimenses, como a família Brasil. De acordo com Silva et al (2014), pág. 26:

Os bairros que se formaram ao longo do desenvolvimento dos bairros absorveram diversas culturas que misturam hábitos e modos de vida de povos de várias procedências: nordestinas, sulistas, indígena, etc. Essa mistura resultou em um novo cenário cultural, com particularidades que foram se desenvolvendo ao longo da trajetória que se traçou a partir da necessidade de convivência entre essas diferentes culturas.

Além da Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz, uma das escolas pesquisadas, essa contextualização evidencia, especialmente, o Estado brasileiro por sua riqueza e diversidade cultural, marcada pela mistura étnico-racial que caracteriza os brasileiros.

Segundo o Censo (2010), o Centro possui 5.140 habitantes, com média de 3,1 moradores por domicílios, tendo 2.706 mulheres, 488 idosos com idade acima de 65 anos, e 65,4% dos residentes com faixa etária entre 15 e 64 anos. 2.290 domicílios no bairro são particulares, com 67 indígenas autodeclarados. Porém, o bairro não se difere dos demais no que tange aos índices de violência e à presença de drogas, principalmente, por fazer limite com o bairro Caetano Filho, que apresenta muita incidência de drogas (FOLHA DE BOA VISTA, 2019).

3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA CONTEXTOS DE DIVERSIDADE CULTURAL

Esse item é focado na formação do professor para atuar em contextos culturalmente diversos, promovendo práticas educativas dialógicas e interculturais

com a finalidade de aprimorar o ensino de alunos indígenas inseridos no meio urbano, como é o caso daqueles matriculados nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, em Boa Vista. O propósito desse estudo é contribuir para avanços que apontem caminhos para a efetivação de políticas educacionais para estudantes indígenas no contexto urbano, tendo em vista a complexidade da realidade sociocultural dos grupos de índios que, tradicionalmente, habitam a região.

O Brasil é marcado, desde a sua formação, pela diversidade cultural, mais acentuada em Roraima, tanto por suas fronteiras com dois países de línguas e culturas diferentes, quanto pela vasta presença de indígenas na formação da população. Ademais, é importante destacar que, atualmente, a sociedade vivencia a era da inovação tecnológica e da informação.

Nesse contexto, a formação docente ganha enfoque especial no que diz respeito à relevância enquanto campo de pesquisa e também na ampliação das possibilidades de recursos pedagógicos que podem surgir das inovações da tecnologia. Inicialmente, é notável a carência da formação do professor quanto ao uso da tecnologia como um recurso didático e, conseqüente, respeito à diversidade de seus alunos, sendo essas questões discutidas nessa pesquisa.

O objeto desse estudo é a contribuição do trabalho docente para a aprendizagem de alunos indígenas nas escolas do contexto urbano na capital roraimense, Boa Vista. Nesse sentido, pensar a prática docente tem profundas relações com as formações continuada e contínua do educador e, como reforça Nóvoa (1999, p. 63), “a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico”.

Apesar das inovações no ensino e dos avanços nas informações e tecnologias, em muitos casos, a realidade escolar mostra que ainda não houve o rompimento com as metodologias tradicionais, assim como não ocorreram avanços no ensino voltado ao respeito da diversidade. Segundo Freire (2001), a escola tradicional se distancia da aprendizagem significativa, capaz de articular a formação de um cidadão crítico e apto às exigências do mundo contemporâneo. Nesse universo de demandas, entra em evidência as metas do Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE-RR) para o decênio 2014-2024, mais especificamente a meta 21, que estabelece:

Promover, em parceria com instituições de ensino, formação continuada de docentes, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, tendo como referência o currículo do EM, contemplado de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e letivos em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologias, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos, laboratórios e produção de material didático específico. (BRASIL, 2015, p. 25).

A formação do professor não se completa apenas com a formação acadêmica inicial: o profissional deve estar em constante aperfeiçoamento para que possa acompanhar as mudanças mundiais. Assim, a formação continuada é um direito do servidor assegurado legalmente para que o profissional possa, no desenvolvimento de suas funções, aprimorar-se, continuamente, com o propósito de atender qualitativamente as diferentes demandas.

Nos dias atuais, a sociedade vivencia um acelerado processo de mudanças e avanços nas diversas áreas de atividades humanas. A escola, seno um ambiente social que reúne um grande grupo de pessoas com variados comportamentos, também reflete as inovações tecnológicas, o aprimoramento das políticas públicas e a adoção de novos procedimentos administrativos que exigem a constante qualificação formação dos profissionais que atuam nessas instituições.

A relevância dessa pesquisa consiste no fato de que a formação do professor está ligada à necessidade preeminente de aprimorar/melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas do estado de Roraima por duas razões básicas: a prevalência de práticas educacionais no ambiente escolar, ainda baseada em visões homogeneizadoras que são descontextualizadas, fragmentadas, passivas, insípidas e, na maioria das vezes, não agregam significado ao alunado, gerando como consequência o baixo rendimento na aprendizagem.

Por se tratar de um direito garantido por lei, acrescentando-se a importância da qualidade da educação na efetivação de uma nação forte, pautada em valores morais e éticos, garantindo a todos, assim, uma vida digna através do exercício consciente da cidadania e do seu trabalho.

Ademais, nos cursos de formação continuada para professores há uma preocupação exacerbada com as metodologias e como desenvolvê-las passo a passo, no entanto, não há uma receita pronta, pois cada escola, bem como cada aluno, detém suas experiências, identidade, necessidade, realidade, ambiente, dentre

outros. Desse modo, a escola precisa adotar uma abordagem crítica, reflexiva e com concepções pedagógicas contemporâneas, onde os docentes, como profissionais do ensino que refletem, executam e avaliam seu próprio trabalho, possam atender as necessidades da escola e do aluno.

As inovações tecnológicas escolares precisam se relacionar ao conceito de profissionalidade do educador, entendido por Sacristán (1995, p. 65) como a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Assim, emerge a seguinte questão: está o professor está preparado para atuar em contextos multiculturais?

Para que o professor esteja preparado e em constante formação deve lidar com a prática docente como um processo constante e dialético de estudo e reflexão, trabalhando a aproximação da disposição emancipadora e crítica e empoderando-se de maneira que isso reflita no domínio de si mesmo. Isso deve ser feito objetivando a liberdade de si e do outro e resultando em indivíduos menos dependentes das influências econômicas, políticas e sociais dominantes.

Sob a perspectiva dos estudos propostos nessa pesquisa, o papel do professor é central e corrobora com todo processo de articulação dos envolvidos na formação para a educação inclusiva. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação quase nunca tem relação direta com a ação inovadora, assim, uma vez tendo conhecimento deste fato, é importante evitar as mistificações ou apropriações interventoras das realidades educacionais.

Ademais, a formação continuada deve ser compreendida como um processo constante de (des)construção de conceitos e práticas para que assim possa atender as exigências da profissão docente, ou, dito de outra forma semelhante, seguindo as ideias de Nóvoa (1992, p. 63): “a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico”.

Dessa maneira, Pimenta e Ghedin (2012) propõem a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, valorização das diferenças através reflexão, análise e problematização da realidade vivenciada. É também entendimento dos autores a experiência constituída da prática como o caminho para buscarmos

soluções para os problemas, de forma que não será o suficiente para resolver a problemática, mas é uma das alternativas para que, através de um processo de reflexão na ação, seja alcançada a efetivação do professor como pesquisador de sua prática.

Conforme Pimenta e Ghedin (2012), o processo educativo é indissolúvel do processo reflexivo, estando permeado pela bagagem cultural e histórica dos atores envolvidos. Ainda nesta perspectiva, Nóvoa (1992) e Pimenta e Ghedin (2012) enfatizam que a formação continuada não se restringe ao treinamento ou capacitação, posto que ultrapassa a compreensão que se tinha de um produto pronto e acabado.

Nesse viés, é na formação continuada que se especificam as demandas da prática, por este motivo, os docentes carecem estar constantemente em processo de formação para contextos de diversidade cultural para que sejam feitas ações pedagógicas significativas à aprendizagem do aluno frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar, iniciando, portanto, possibilidades para a realização da pesquisa na ação dos profissionais, denominando-se enquanto professor pesquisador de sua prática.

Não é o objetivo dessa discussão esgotar o tema, mas realizar reflexões que intervenham e contribuam na realidade educacional de alunos indígenas, viabilizando a igualdade de oportunidades através da educação e a inclusão social visando uma sociedade mais justa e solidária. O foco é ainda a promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos indígenas, para que se tornem cidadãos ativos na sociedade.

Para Schoormana e Bogotchb (2010), um dos maiores desafios da educação contemporânea é a superação das desigualdades educacionais, mais especificamente, aquelas voltadas aos povos indígenas, aos imigrantes e à população de baixa renda. O palco desse paradoxo reflete um estado de cristalização de práticas docentes, que se pautam em métodos pedagógicos concebidos para grupos homogêneos.

As abordagens filosóficas que sustentam os projetos de educação multicultural nas escolas oscilam entre um *continuum* de esforços simbólicos ou compensatórios até proposições mais críticas, que englobam preceitos de transformação sistêmica na educação e na sociedade (Schoormana; Bogotchb, 2009). É perceptível, em Roraima, que essa deficiência na formação do professor para

atuação no nosso ambiente multicultural ainda é incipiente e precisa ser reforçada, tanto pela nossa realidade geográfica, quanto pela presença maciça de alunos indígenas nas escolas.

Nessa direção, Wendt e Scholl (2009) refletem sobre programas de treinamento que são planejados para aumentar as competências interculturais dos professores. Tais ações são realizadas em realidades multiculturais e preparam os docentes, de modo que compreendam a diversidade como uma possibilidade valiosa de um trabalho diferenciado, pois ela será vista como um recurso pedagógico, considerando e validando o ambiente em que é aplicada. Desse modo, ao trabalhar a educação para a diversidade, não é possível pensar projetos que possam ser aplicados sem a consideração do conjunto, visto que, segundo os autores, esse seria um grave erro de homogeneização.

Outro posicionamento relevante é o de Guirau e Silva (2013), que observam “que a população indígena residente em área urbana aumentou em 20,8% e na rural em 5,8%”, cabendo ao poder público, autores, sociedade civil, escola, dialogar com esses povos, aferindo se sofrem e o grau de violência (ação ou omissão), para que seja possível um planejamento, objetivando encaminhamentos para uma política indígena pautado no respeito à diversidade.

Entretanto, a experiência na cidade tem deixado profundas feridas nos povos indígenas, uma vez que os mesmos, em alguns casos, não têm acesso a seus direitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, garantidos pela constituição federal de 1988. Assim, os indígenas, ao saírem de sua cultura original, passam a se relacionar de alguma forma, com costumes, línguas e tradições diferentes (SOUZA, 2009).

É fato que a escola e os professores precisam se preparar para essa realidade, considerando que, de acordo com Tardif (2000), o saber docente é aprendido na prática, pela experiência, permeado pela realidade do trabalho e os demais atores sociais, sendo indispensável conhecer quais são os saberes necessários ao professor. Com isso, é preciso discutir como ocorre o trabalho docente com alunos indígenas em Roraima, partindo da realidade de duas escolas estaduais de Boa Vista.

No que se refere à estratégia de ensino para a diversidade, Candau e Oliveira (2010) propõem que os segmentos que estão à margem da população tenham a

oportunidade do diálogo e que o regime disciplinar seja colocado em pauta, para que, desse modo, fosse possível pensar a educação como:

- Um processo dinâmico e permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturais diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 14)

Assim, seria realizada a prática docente pautada no diálogo e na troca de conhecimento de diferentes grupos culturais. Para tanto, é indispensável que a avaliação da diversidade de aspectos interculturais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR. Dessa forma, não somente os objetivos da pesquisa serão atingidos, mas o debate sobre a questão será ampliado e outras pesquisas surgirão.

3.5 A ESCOLA URBANA E O ALUNO INDÍGENA

Nesse item, o foco é a abordagem da escola urbana e do aluno indígena, direcionando-o foco para a realidade das Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, objetivando compreender e descrever o trabalho docente com alunos indígenas no contexto urbano, de forma a apontar os diversos recursos metodológicos que podem ser adotados nesse processo. Nesse ponto, para Bastos e Oliveira (2015, p. 15) “a política educacional brasileira permite o entendimento de que a escola é o principal mecanismo de desenvolvimento igualitário para os alunos indígenas no processo de inclusão e permanência nas escolas urbanas.”

Compreendendo que a cultura não é algo fixo, parado no tempo, Bittencourt (1994) defende que a escola é uma instituição criada para moldar, divulgar e legitimar determinados conhecimentos, sendo um espaço privilegiado para a apreensão da cultura escrita e oral, torna-se um complexo informativo que dificulta a compreensão por parte da sociedade indígena, a qual tem essencialmente a língua ágrafa. Existe uma clara compreensão da necessidade de dominar a língua e a escrita, contudo, há

certo interesse em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos, criando signos escritos para sua língua nativa.

Bittencourt (1994) enfatiza ainda que, nesse contexto, a escola pode ser um espaço adequado para que tal intento seja realizado. Contudo, é fato que a escola pode favorecer e acelerar a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também ser útil para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre, particularmente, quando se desenvolve a alfabetização bilíngue.

Cabem aqui algumas reflexões quanto ao ensino nas escolas: é fundamental atentar-se para que essa questão não se torne mais um dos pontos em que os conflitos culturais se estabelecem; é importante que o ensino possa contribuir para a ampliação do universo cultural e político da população indígena, servindo como aquisição importante em suas novas formas de luta e resistência e não para o reforço de preconceitos e ampliação da invisibilização e rejeição do aluno indígena na escola urbana.

Bittencourt (1994) ressalta também que, com a introdução dos estudos para as sociedades indígenas, surge a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na sua grande maioria, por conflitos e violência. Nesse sentido, Candau (2012, p. 02, grifos da autora) corrobora afirmando que,

Entre os resultados obtidos, é importante assinalar os altos índices de **discriminação e preconceito nas escolas** investigadas entre todos os atores e, além disso, o fato que considero de especial relevância para este trabalho, que **as escolas nas quais os escores que expressam os níveis de preconceito e práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias mais baixas na Prova Brasil**. **Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação**, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao **reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares**. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas.

Nesse sentido, qualquer proposta educacional nessa área deve levar em consideração os problemas dos dois grupos envolvidos, com a finalidade de possibilitar a construção de uma cultura escolar que favoreça o entendimento, beneficie o processo de ensino e aprendizagem de qualidade e o respeito à cultura de ambos os povos.

Nesse contexto, os conteúdos devem ser ministrados numa perspectiva local e regional para que o aluno possa, a partir desse conhecimento, fazer inferências sobre a realidade global. Através do conhecimento construído e internalizado, o aluno poderá compreender não apenas a realidade que o cerca, mas também a realidade de outros povos e nações, compreendendo os diferentes aspectos culturais pertinentes a cada sociedade, além dos fatores que dizem respeito ao homem, ao meio ambiente e à natureza.

É consensual que o resultado de um ensino deslocado da realidade social é um aprendizado puramente teórico, descontextualizado e sem sintonia com a vida dos alunos na realidade contemporânea. Nesse caso, alguns questionamentos são levantados: Como se sente o aluno indígena em uma escola urbana que não respeita sua cultura? Como a escola pode ajudar esse aluno no processo de inclusão e respeito às suas individualidades? Quem é esse aluno? A escola o conhece?

Por esse viés, é compreensível que o ensino significativo contribui para a construção de uma visão global, crítica e, ao mesmo tempo, sensível em relação às questões ambientais, históricas e culturais, contribuindo para a realização de um espaço socialmente compartilhado, no qual brancos e índios vivam em harmonia, sendo capazes de intervir nessa realidade de forma positiva, garantindo dessa forma uma educação de qualidade para todos os alunos, independente de raça, nacionalidade, credo ou cor, como garante nossa Constituição Federal.

3.6 ASPECTOS INTERCULTURAIS QUE ENVOLVEM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO INDÍGENA

Sendo o docente mediador do processo de aprendizagem do aluno e, especificamente, do indígena, sua tarefa é ainda maior, pois deverá ampliar seu ângulo de visão e permitir que todos sejam vistos e considerados de maneira igual, respeitadas suas diferenças. Além disso, é importante destacar que o ensino nas escolas não deve ser uma mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos indígenas, pelo contrário, deve ser elaborado com o propósito de privilegiar os conhecimentos e saberes tradicionais desses povos em um processo dinâmico que contribuirá para o aprendizado de todas as disciplinas.

Nesse sentido, vale ressaltar que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), ratificou o

direito ao ensino bilíngue e a um currículo que privilegie os conhecimentos e costumes, a história e as necessidades de cada nação. Essa nova concepção pedagógica possibilitou que nas aulas, por exemplo, sejam reconhecidos e valorizados relatos orais, desenhos, imagens e músicas como importantes conhecimentos escolares. Nesse contexto, os alunos indígenas são sujeitos da história e podem registrar, documentar e divulgar seus feitos (BENCINI, 2004). Dessa forma, como fazer com que as escolas urbanas valorizem os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os considere como uma riqueza da nossa nação?

Assim, é imprescindível um competente no ensino que forme indivíduos conscientes de seus papéis não só em relação à sua comunidade, mas também à sociedade em geral. Para tanto, é preciso que os professores estejam conscientes de suas responsabilidades na formação de todos os seus alunos, considerando as questões de interculturalidade no desenvolvimento de sua prática e no respeito às diferentes realidades vivenciadas por cada um de seus alunos.

Nesse contexto, as aulas devem valorizar os hábitos, costumes, particularidades culturais, conhecimentos, saberes, modelos de organização, projetos futuros, entre outros dos povos indígenas. Esses conhecimentos devem ser discutidos com os alunos de forma dinâmica e prazerosa e isso perpassa pelas inovações metodológicas que favorecem o aprendizado dos estudantes. Se tratando do aluno indígena, os aspectos interculturais que envolvem o ensino e a aprendizagem devem ser considerados pelo professor como responsável pela mediação do conhecimento e pelos alunos como o foco da atenção dos promotores da educação.

CAPÍTULO IV: ASPECTOS LEGAIS QUE ENVOLVEM OS DIREITOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Este capítulo tem como objetivo expor o referencial teórico da pesquisa, englobando ao arcabouço jurídico e teórico voltado ao direito à educação escolar dos povos indígenas. Com isso, são viabilizadas possibilidades de práticas educativas dialógicas e interculturais a serem adotadas no ensino para alunos indígenas no contexto urbano nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, assim como a formação do professor e sua atuação no contexto de diversidade cultural. É válido ressaltar que este estudo intenta contribuir para possíveis avanços em apontar prováveis caminhos para a efetivação de políticas educacionais para alunos indígenas, considerando a complexidade da realidade sociocultural dos povos indígenas que, tradicionalmente, habitam o território roraimense.

4.1 LEGISLAÇÃO EXISTENTE SOBRE DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM CONTEXTO MULTICULTURAL

Considerando que os alunos indígenas das Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz se encontram em contexto urbano, é possível compreender que se trata de um contexto multicultural, pois grupos étnicos, de forma especial dos povos indígenas, estão em convivência. É significativo atentar que essa realidade conduz a uma política de acesso e permanência a uma educação escolar indígena já garantida pela legislação vigente²³. Tais normativas têm sua origem na Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece os direitos indígenas especificamente nos artigos: 20, 22, 49, 109, 129, 176, 210, 215, 231 e 232.

Assim, segundo determina a CF, o Estado deve garantir uma política diferenciada aos povos indígenas. O artigo 232 da CF, por exemplo, legitima aos indígenas reivindicarem medidas protetivas, que podem ser de interesse individual e/ou coletivo. Nas palavras da lei, “Os índios, suas comunidades e organizações são

²³ Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, a Inclusão no curriculum oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Lei 11.645/08, Estatuto da criança e do Adolescente. Lei nº 069/90, Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica, Lei complementar 041/01, Parecer 49/03 do CEE-RR - Conselho Estadual de Educação, Convenção 169/89 da OIT – Organização Internacional do Trabalho e Declaração dos Princípios / 1994 do Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR).

partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” artigo 232 da CF.

Em princípio, o artigo 5º da Constituição Federal, reconhece e assegura os Direitos Fundamentais, que são individuais. Trata-se do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, ao lazer, à assistência aos desamparados, ao transporte, ao voto, entre outros. A partir de então, o texto constitucional legisla sobre as condições para se estabelecer essa dignidade²⁴ para cada brasileiro em convívio com seus pares em sociedade. Posteriormente, no artigo 6º são apresentados como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição; estes são coletivos.

A Carta Magna apresenta um capítulo específico à educação. Mais particularmente em seu artigo 205, estabelece que,

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, pág, 121)

Logo depois, no artigo 206 a Constituição afirma que:

o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; do pensamento, da arte e do saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; do respeito a liberdade e aos direitos; da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; da gestão democráticas do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; da garantia de padrão de qualidade; da valorização da experiência extra escolar; da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1988, pág, 121).

Com esse tipo de lei, o Estado assegura a todos o direito à educação, o que naturalmente se estende aos povos indígenas. Nesse caso, a educação deve respeitar e promover a identidade, valores culturais e artísticos dos povos indígenas,

²⁴ Dignidade já estabelecida na CF/88 no Título I - Dos Princípios Fundamentais: “I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político” (BRASIL, 2012, p. 04).

assim como os processos de aprendizagem próprios desses grupos étnicos. Para tanto, o artigo 210 da CF determina que

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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, pág, 122).

O artigo 231 da mesma lei afirma o direito dos índios ao reconhecimento de “suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL, 1988, p. 150). Dentre outros direitos garantidos aos povos indígenas pela constituição vigente, está a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se torne um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.

Do mesmo modo, a Constituição do Estado de Roraima, em seu Capítulo III, nos artigos 145 e 146, garante a educação, direito de todos e dever da família e do Estado, afirmando que esta será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, fundamentada na democracia, no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e à cultura, visa prepara a pessoa para o trabalho e para os valores espirituais e o exercício pleno da cidadania.

Similarmente, nos artigos 148 e 149 é garantido o Plano Estadual de Educação, aprovado por Lei, articulado com os planos nacional e municipais de educação, que deve ser elaborado com a participação da comunidade, observado o que dispõe a Constituição Federal e observada a legislação federal, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar, além da formação básica: I - a promoção dos valores culturais nacionais e regionais; II - currículos adaptados aos meios, urbano e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade; e III - atividades curriculares a serem vivenciadas em educação ambiental, direitos humanos, trânsito, educação sexual, direitos e deveres do consumidor e prevenção ao uso de tóxicos.

É pertinente enfatizar a relevância do detalhamento do arcabouço legal deste capítulo, atendendo aos propósitos da pesquisa. Isso porque é necessário

compreender/conhecer a constituição do referencial histórico da legislação educacional para compreender o conjunto de direitos educacionais indígenas, assim como as políticas públicas voltadas a esses povos, especialmente no caso dos indígenas que fazem parte de um contexto urbano.

Também em conformidade com os marcos legais preconizados pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º, define a educação da seguinte maneira: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Por analogia e de maneira dinâmica, a LDB determina nos seus artigos 2º e 3º que a educação:

dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, artigos 2º e 3º, pág. 23).

Vale ressaltar também o artigo 22 da LDB, que determina as finalidades da Educação Básica: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido, a referida lei propõe dois conceitos: Base Nacional Comum e uma parte diversificada, especialmente do Brasil, conforme o artigo 26:

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.

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (LDB, artigo 26, pág. 35).

Outro excerto da LDB que pode ser citado é o Título VIII - Das Disposições Gerais, no artigo 78, que afirma:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, pág. 57).

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação, com vigência por dez anos, a contar da sua publicação, na forma do anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, delibera em seu art. 2º quanto à diretrizes do PNE: IV – melhoria da qualidade da educação e V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Atendendo às determinações legais descritas acima, o Estado de Roraima aprovou seu Plano Estadual de Educação com vigência de dez anos, constituído por diretrizes como:

- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. (PNE, pág, 01).

Outras disposições legais que podem ser consideradas são as seguintes: a Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) -, que garante a todas as crianças e adolescentes a efetividade do respeito aos valores culturais, artísticos e históricos no processo educacional. Conforme o artigo 58 desta lei, é direito de todas as crianças e adolescentes o respeito a sua cultura, independente do contexto geográfico no qual o indivíduo se encontre.

Em relação ao professor indígena, o Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, em seu Capítulo III, assegura a especificidade na formação do professor indígena, garantindo assim que a educação escolar indígena respeite as peculiaridades culturais destes povos (BRASIL, 2014).

Já o Plano Nacional de Educação, decênio 2014/2024, Lei 13.006/14, contém dez diretrizes dentre as quais podem ser destacadas a “VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; [...] X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 43). A Lei 1.008/15, por sua vez, estabelece o Plano Estadual de Educação 2014/2014 que, no artigo 2, inciso III, determina a superação das desigualdades

educacionais, com ênfase “na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, conforme Lei 1.008/15.

Quanto ao Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, Parecer 14/99, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena, fica estabelecida a fundamentação da educação indígena. O Conselho determina tanto a estrutura como o funcionamento das escolas indígenas e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. Além disso, essa normativa subsidia e reforça a autonomia e respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas.

A Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo as condições de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as Diretrizes Curriculares do Ensino Intercultural e Bilíngue, visando a valorização, sobrevivência e resistência das culturas dos Povos Indígenas, afirmando e garantindo a manutenção de sua diversidade étnica.

Com efeito, vale enfatizar que o Decreto nº 26 de 04/02/1991, o qual dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribui ao Ministério da Educação a coordenação da educação indígena no Brasil, em consonância com a Fundação Nacional do Índio (Funai). Com isso, o decreto dignifica a igualdade da educação escolar indígena no Brasil, equivalente aos direitos a educação de forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena.

No que concerne ao atendimento à demanda de formação, a Lei complementar 041/01 de 16 de julho de 2001, dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima e assegura, nos capítulos 58 a 69, o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais. Essa lei também determina que os profissionais atuantes nesse campo da educação pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar e assegura ainda uma formação inicial e continuada, especialmente planejada para o trato com a pedagogia indígena.

Ainda em relação às políticas públicas para indígenas em contexto urbano, o Parecer 49/03 do Conselho Estadual de Educação normatiza as línguas indígenas. O

Decreto Legislativo nº 143 de 20/06/02 aprova o texto da Convenção 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e versa sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Desse decreto, é possível destacar, por exemplo, o artigo VI: “Os Povos Indígenas tem direitos coletivos que são indispensáveis para a continuidade de sua existência, bem estar e desenvolvimento como povos, e para o gozo dos direitos individuais de seus membros”.

O Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, ainda em vigor, contém dispositivos em relação à Educação Escolar Indígena e tem a pretensão de integrar os nativos à comunidade nacional. O artigo 50 desse Estatuto determina: “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”.

Nesse interim, cabe destacar ainda a Declaração dos Princípios/ 1994 do Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Após o XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, ocorrido em agosto/2000, na cidade de Manaus - AM, a COPIAR passou a nomear-se Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). As temáticas levantadas nessa declaração foram ratificadas em 1994, conforme (FREITAS, 2007, p. 09), e se referem “a elementos como a discriminação, o preconceito e o racismo, enfrentados pelos indígenas em Roraima sobretudo em função de atitudes dos não índios”.

É relevante destacar ainda sobre a necessidade de discutir como ocorrem os trabalhos nas escolas públicas de Roraima, especialmente no que concerne ao tema transversal Pluralidade Cultural, já referendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, a proposição da COPIAM coloca em destaque a necessidade da discussão da educação escolar indígena oferecida aos alunos indígenas, fundamentada nas legislações ora apresentadas.

No contexto nacional, a Lei 12.711/12 dispõe sobre a garantia do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Essa legislação integra as políticas educacionais de ações afirmativas, que garante o acesso no ensino superior em instituições federais, essas são obrigadas a reservarem em cada curso de graduação, em conformidade com seu artigo 1º, “por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

Acrescenta-se a essa legislação a do artigo 5º, que estende esse direito as pessoas com deficiência:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Diante da conjuntura legal apresentada, por considerar a dimensão das leis que abordam os povos indígenas, é necessário esclarecer que a consolidação do direito dos povos indígenas à educação escolar, tal como determinado pela legislação por meio da promulgação da Lei 11.645/08, com a inclusão da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da rede oficial de ensino. Conforme artigo 26 da referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Essa lei concebe então o ensino de História do Brasil de forma a apreender as contribuições de diferentes culturas e etnias²⁵ na formação do povo brasileiro, de forma especial as matrizes indígena, africana e europeia, garantindo igualdade, valorização, e manutenção da sobrevivência e resistência da cultura desses povos. De modo firme, corrobora com o que foi determinado na Lei nº 12.796, de 2013, que altera a redação do artigo 26 da LDB:

²⁵ Segundo Isa (2015), o conceito de etnia está associado à caracterização de um povo em seus fatores culturais, pertencimento territorial, língua, religião e tradições. As etnias compartilham uma origem comum, apresentam continuidade no tempo e uma noção comum de história.

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. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

O excerto supracitado reafirma assim a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular já determinada pela Constituição Federal no artigo 210, bem como orienta, entre outras coisas, a valorização da cultura dos discentes não somente no componente curricular de História, Literatura, Artes, como descrito acima, mas em todo o currículo escolar.

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a descrição dos dados analisados por meio da técnica de compilação. Foram priorizados os dados considerados mais significativos nos discursos dos entrevistados, a fim de compreender dialeticamente as nuances da realidade para a consecução dos resultados dos objetivos da pesquisa, seguidos da apresentação e discussão dos dados coletados, articulados com o marco teórico.

Inicialmente, será feita uma descrição e discussão transversal dos dados secundários e primários, coletados nas referências bibliográficas, observações e entrevistas, embora os resultados desses procedimentos não se apresentem, necessariamente, nessa ordem. Como já informado anteriormente, as discussões e a análise dos dados das entrevistas foram realizadas com base em Fairclough (2008). O autor afirma que a ADC não se resume a textos isolados, mas ao discurso entendido como parte de toda a prática social. O foco, no caso do trabalho ora apresentado, é compreender de forma crítica e reflexiva as falas dos participantes sobre a aprendizagem de alunos indígenas em contexto urbano.

Eventualmente foi recorrido à estatística descritiva por meio de tabelas com o propósito de facilitar a visualização de fatos e relações estatisticamente significativas para esta pesquisa.

5.1 PERFIL DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES

O quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, abrangendo os seguintes aspectos: formação acadêmica, área e tempo de atuação profissional educativa em Boa Vista. Para os coordenadores e gestores, foi indagado ainda o tempo de função no segmento administrativo escolar. Os dados se mostraram relevantes, pois demonstram uma estreita relação com o fenômeno investigado, considerando as representatividades dos profissionais pesquisados no desenvolvimento e compromisso do ensino e aprendizagem.

Quadro 05 - Identificação dos sujeitos participantes

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO			FUNÇÃO	ATUAÇÃO (anos)
	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO		
P1E1	História	X	--	Professora	20 anos
P2E1	História	X	--	Professora	20 anos
P3E2	História	X	--	Professor	22 anos
P4E2	História	X	--	Professor	11 anos
C1E1	Letras	X	--	Coordenadora Pedagógica	11 anos
G1E1	Letras	X	--	Gestora	24 anos
G2E2	Matemática	X	X	Gestora	20 anos

Fonte: Autora (2020).

Na aferição do conjunto de fatores presentes no quadro, é possível verificar que a formação dos saberes construídos na área profissional contribui para o desempenho de uma prática pedagógica alinhada às necessidades socioculturais dos estudantes indígenas, pois todos os profissionais aos quais o quadro se refere têm formação no componente curricular de História, que aponta sólido conhecimento da história brasileira, conforme parágrafo 2º da lei 11.645/08.

A função de Coordenador Pedagógico é de indicação política no sentido de atender prioritariamente ao desenvolvimento das políticas pedagógicas junto aos professores, com foco na formação continuada. O coordenador exerce, assim, o papel de multiplicador dos projetos direcionados para a escola. Já o gestor administrativo tem a função de gerir administrativamente e pedagogicamente a comunidade escolar.

5.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Nesse tópico serão apresentados os argumentos segundo a experiência dos professores do componente curricular de História.

Observamos que nos discursos dos professores são apresentados suas ideologias, crenças e práxis referentes à interculturalidade, alguns com riquezas de detalhes, constatados a partir da variedade de elementos e argumentos relatados. Porém, outros profissionais somente abordam o tema como um elemento a mais do currículo escolar. Foi possível constatar ainda que todos demonstram conhecimentos teóricos referentes aos assuntos da entrevista.

5.2.1 Percepção do conceito de cultura

Considerando o docente como mediador do processo de aprendizagem, é válido considerar que a percepção de cultura deste profissional delimita e fomenta a relevância que ele, em sua prática, dedica a esta temática. A partir dessa compreensão, é possível que o professor passe a desenvolver com os alunos não somente o conceito, mas, sobretudo, o sentido e o respeito a todas as culturas.

Em uma análise das falas dos docentes entrevistados, é possível notar que a percepção dos professores se sedimenta em algumas categorias, tal como os recortes abaixo demonstram:

Cultura é todo ato da criação humana, cultura é tudo que o homem na sua existência foi criando, produzindo, né tudo isso faz parte da cultura, o homem é o único ser produtor de cultura e a gente tem que considerar cultura tudo aquilo que é produzido pela humanidade né? (P2E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Cultura é tudo aquilo que o homem produz, tudo que o homem consegue produzir, é definido como cultura, é óbvio que o conceito de cultura é muito mais amplo, mas basicamente é tudo aquilo que o homem produz, é chamado de cultura. (P4E2, 02/03/2020, grifos nossos).

A partir dos excertos acima, é válido inferir que esses participantes associam o conceito de cultura à produção humana e, portanto, relacionam cultura a fenômenos econômicos. Nesse sentido, é possível constatar que a prática dos educadores está associada à produção econômica cultural, contribuindo para a valorização de produções como artesanatos, culinária, artes, entre outros. Assim, a representatividade enquanto cultura relaciona-se à produção.

É pertinente observar que a fala dos demais professores apresenta elementos na área da antropologia, como no momento em que um dos docentes afirma: “cultura é a vivência, o que vivemos na nossa família, na nossa sociedade, na comunidade, em qualquer lugar que a gente vá, as tradições os hábitos os costumes, tudo isso é o que forma a cultura”(P1E1, 02/03/2000). Outro profissional da mesma área traz uma concepção na área da política de educação ambiental, quando destaca: “cultura é toda forma de manifestação humana, de acordo com a transformação que o homem exerce sob a natureza” (P3E2, 02/03/2000).

Retomando Fairclough (2008), é significativo atentar sobre as práticas sociais e dialógicas (oral e escrita) nas quais a linguagem materializa as convicções, os

valores, ideologias em relação as quais os professores se posicionam, mesmo que, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Isso aponta para a relevância que os professores, a partir de seu discurso, dão à efetividade acessar e valorizar os alunos indígenas através da dimensão da produção e, com isso, incluem tais discentes enquanto cidadãos desse importante espaço social que é a escola.

5.2.2 Critérios considerados na realização da prática com os indígenas

Dada a relevância do objeto de investigação desta pesquisa, foram coletados dados referentes à prática pedagógica dos professores entrevistados. Estes profissionais revelaram que suas práticas precisam estar em constante processo de formação continuada, se resignificando e reformulando, para que possam ter condições de realizar de forma mais legítima e inclusiva a temática pesquisada.

[...] **nas minhas aulas elas são pouco desenvolvidas.** (P3E2, 02/03/2020, grifos nossos).

Bom, isso já é **uma coisa que é obrigação, falar sobre a cultura indígena**, a cultura afro brasileira e seus desdobramentos, já vem nos livros didáticos, quando trata de cultura a gente fala a relação de todas as culturas, não só, tem que **falar da cultura europeia porque também forma a nossa, então isso fala como um todo dessa formação**, quando a gente tá aqui tratando da história de Roraima, a gente fala sobre a importância da cultura indígena na formação da nossa cultura, **que as vezes a gente não consegue perceber mas tá em tudo**, na alimentação, na estrutura das nossas habitações, no próprio linguajar do norte, então tudo tá relacionado com a nossa história, então **quando trata a história roraimense, trata da história local e logo, tento falar da história indígena**, quando se trata da escravidão africana, que fez a base econômica do desenvolvimento colóquio brasileiro, tem muito o que falar dessa história que foi uma história que mais contribuíram, é a parte negra da nossa história, **a gente tem que falar e que o desdobramento do que aconteceu no passado se reflete até hoje, como o racismo...** (P4E2, 02/03/2020, grifos nossos).

Olha, na prática, **isso se desdobra das mais variadas formas** por exemplo, aqui na escola a gente tem **procurado, pelo menos a gente professor de história, pegar essas questões e trabalhar sobre o aspecto de projetos né**, então a gente tenta lançar mão dessas temáticas por meio de projetos inserindo ai no dia a dia ao longo do período letivo. (P2E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Em primeiro lugar o respeito, porque a gente vive em uma diversidade mas a gente não conhece nem respeita, eu tenho alunos indígenas aqui, por exemplo, o Jean, ele é um aluno indígena da tradição... ele veio de uma comunidade, ele é tímido de mais, ele faz tudo o que você pede, mas ele fala pouco, ai os meninos ficam, "como professora o Jean ficou com 100, se ele não fala nada, não diz nada", eu digo " **você está enganado, ele vive a cultura dele, ele foi ensinado a respeitar os mais velhos**", ai eu trabalho

isso nas minhas turmas mostrando, qual é a importância que o aluno indígena tem [...]. (P1E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Observamos que, mesmo de forma rápida, em diversas ocasiões os professores buscam abordar em suas aulas a respeito da diversidade cultural.

No entanto, pelo que foi verificado durante a pesquisa, esse esforço, mesmo sendo válido, não atende ou supre o direito efetivo de sistematização autônoma, em cada instituição escolar, da valorização da matriz indígena em sala de aula. Foi constatado também que há por parte dos professores uma preocupação em se capacitar para atender a essa demanda. Além disso, foi possível notar o reconhecimento, por parte dos docentes, da legitimidade da contemplação dos alunos indígenas, visto, valorizados e reconhecidos como parte integrante de nossa sociedade.

Expressando ainda as ideias dos entrevistados e considerando a realidade da Amazônia caribenha²⁶, é necessário promover discussões e ações em âmbito educacional, buscando fomentar a formação continuada, para construção de uma política educacional inclusiva, colaborativa e democrática. O significativo é que as alusões culturais presentes nos discursos dos professores refletem sensivelmente mais aspectos culturais, bem como o desejo em atender, através de sua prática pedagógica, a diversidade de seus alunos.

5.2.3 Valorização das diferenças culturais

No que concerne à valorização das diferenças culturais, os professores não demonstram um entendimento em suas falas, porém asseguram que, de forma subjetiva, valorizam as diferenças culturais em sua prática pedagógica:

²⁶ Segundo Oliveira (2003), o conceito de Amazônia Caribenha, está vinculado ao caráter relacional do território Caribe como região cultural, marcada por um processo etno-histórico diferenciada das outras regiões da América do Sul, que aparentemente se define como singular processo cultural ibérico (português e espanhol). Para este conceito, teoricamente, o autor apoia-se nas reflexões sociais e culturais do pensamento pós-colonial (SOUZA SANTOS, apud, Oliveira, 2003), que permite vislumbrar alternativa teórico-metodológica abrangente, numa nova relação entre conhecimento científico Sul-Americano e outras formas de conhecimento acerca da América do Sul e Caribe, aí incluídos o tema da ilha Amazônia Caribenha, que dá visibilidade aos ancestrais conhecimentos dos povos Karíb e Arawak. Em sentido ampliado, o autor leva em consideração demais distintas questões que, em continuidade ou ruptura com o passado, continuarão presentes na reflexão regional amazônica caribenha incorporando outras formas de saberes.

[...] **eu busco sempre fazer a história local**, para que os nossos alunos tenham orgulho da nossa história local, pra poder valorizar em si mesmo, então a gente acaba trabalhando muito isso e a gente busca outras metodologias, mencionei o documentário, mas eu também busco aqueles que vou atrás de jornais e outras fontes como jornais, temos aí a Folha de Boa Vista que já está aí muito tempo no mercado, e hoje é um jornal, é uma fonte histórica, que é importante para os historiadores entenderem pelo menos trinta anos aí da nossa história. [...] “o meu trabalho é fantástico, só que ninguém conhece porque eu não escrevo... (P4E2, 02/03/2020, grifos nossos).

O nosso conteúdo tem uma lacuna muito grande, porque tudo o que a gente vê é o que aconteceu lá na Europa, mas e o que acontece por aqui? O que acontece como consequência de uma ganância de alguns europeus, então vamos reformular isso aí, que tipo de vivência a gente tem então o que somos nós, eu acho que a identidade de cada um, você tem que passar a conhecer para depois, se for julgar ou falar alguma coisa a respeito, porque todos nós aqui somos classe trabalhadora ninguém aqui é rico, ninguém aqui é burguês, porque se fosse não estava aqui, então eu trabalho esse lado de uma igualdade diante das desigualdades. (P1E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Eu acredito que a primeira coisa que a gente têm que fazer é identificar esses alunos, num é, porque na maioria das vezes no corre corre do dia a dia a gente acaba né atropelando muitas coisas então assim, em alguns momentos, o que se faz? **Se tenta identificar esses alunos de uma forma**, usar uma metodologia diferente, você vai conhecendo esses alunos sem identifica-los mas mostrando a necessidade de você se reconhecer enquanto povo, enquanto ser de diversidade cultural e tudo mais, é, aplicando algum tipo de entrevista, aí as pessoas vão vendo “a professora, mas eu nunca tinha me imaginado indígena” ou “eu nunca tinha me imaginado negro” aí a gente vai conversando, vai vendo... Descobrimo as identidades, conhecendo. E: Aí no final a gente vai descobrimo as identidades, aí a gente vai montando a árvore genealógica, **eu começo falando de mim mesma, né, também um pouco porque nós todos temos raízes indígenas e afros, a minha, os meus avós maternos eram índios**. Aí eu não conheço a descendência do meu pai, mas a minha mãe, os meus avós que viveram aqui na região do Cantá, Malacacheta, Tabalascada são indígenas Wapichana, bem como a gente ainda ouve “**professora, mas a senhora nem parece índia**” aí a gente vai conversando que não precisa tá com o cabelo cem por cento liso, nem com os olhinhos assim para se reconhecer como tal, que inclusive nem é mais essa condição, a pessoa as vezes trás essa características e a gente começa um diálogo, uma conversa e vai puxando, vamos ver o que a gente vê, será que dá pra dizer que alguém aqui é puro, não existe isso, porque tem que respeitar o outro e essa coisa toda, eu acho que... Não existe discriminação de cultura, cultura é uma só, o ser humano ele é estudado culturalmente como um todo, **então não existe, na minha opinião e na minha prática docente, não existe essa diferenciação então eu me esquivo de trabalhar culturas extintas**. (P2E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Diante do exposto, fica evidente que a formação inicial e continuada, junto ao tempo de experiência docente, são processos extremamente significativos na efetivação de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade. Entretanto, no contexto apresentado, as representações dos professores, ao se referirem à valorização da identidade dos alunos indígenas através do contexto cultural local, apontam escasso conhecimento sobre a temática pesquisa.

Embora a formação de todos seja na área do componente curricular de História, a partir do discurso dos professores entrevistados é válido refletir que seus conhecimentos teórico-científicos sobre a temática são insuficientes. Isso reforça a necessidade de uma política educacional estadual mais sólida e não somente a realização intencional de forma subjetiva de cada professor.

As diversas compreensões manifestadas através dos discursos dos participantes expressam parte da subjetividade intelectual e social desses sujeitos no processo educativo. Tais entendimentos revelam ainda intencionalidade destes profissionais em realizarem, através da prática docente, a inclusão de todas as identidades culturais de todos os alunos presentes em sala de aula.

5.2.4 Identificação dos alunos indígenas em sala de aula

Ao abordar a categoria de Identificação dos alunos indígenas em sala de aula, despontam alguns pontos pertinentes a serem refletidos, como, por exemplo: a sinalização do conectivo “não” ou mesmo seu sentido demonstra a dinâmica dos professores no que se refere ao tema. Isso permite inferir que o trabalho com a questão identitária dos alunos indígenas em sala de aula ocorre de forma informal, ou mesmo aleatória, sem fundamento epistemológico que propicie condições e resultados de inclusão, valorização, reconhecimento e respeito a esses alunos. Isso pode ser constatado nas falas abaixo:

Não, não, a gente não busca fazer essa diferenciação entre A e B para que não haja diferenciação, na outra escola que eu trabalhava eu comecei algo assim que foi tentar introduzir a Língua Macuxi dentro da escola, porque tinha muitos indígenas só que infelizmente não deu muito certo, porque foram poucos alunos que se interessaram a aprender a Língua Macuxi dentro da escola, mas foi uma tentativa, infelizmente, embora aqui a nossa escola tenha bastante indígenas mas assim **a gente não busca fazer essa diferenciação até pra que não haja nenhum caso de diferenciação entre A e B.** (P4E2, 02/03/2020, grifos nossos).

Não, como eu lhe falei, durante as minhas aulas e durante a minha prática docente, não existe discriminação nuca houve essa questão de diferença por serem ou deixarem de serem indígenas, apesar de que esse ano a gente recebeu um fluxo muito grande de indígenas venezuelanos né, já que os do estado de Roraima diminuíram não sei qual o motivo, mas não existe praticas diferenciativa entre índios ou brancos, ou qualquer outra coisa. (P3E2, 02/03/2020, grifos nossos).

Infelizmente eles se retraem, **eles tem medo de falar o que eles são**, por exemplo a gente fez um projeto consciência negra, que até um aluno não

perguntou porque não trabalhamos consciência humana, eu respondi que além de ser consciência humana vai ser respeito pelo ser humano, porque não importa qual é a sua crença, porque eu descobri tem uma aluna que é filha de santo ai eu dei todo o incentivo, falei que era para trazer, vamos mostrar a tua religião, a importância da religião, porque religião ela veio da Europa, isso é coisa errada isso é coisa certa, onde tem amor, tá certo e é coisa de Deus. [...]. (P1E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Eu acho que **são poucos representados nas imagens, no dia a dia, na expressão mesmo ali da sala de aula acho que eles são poucos representados**, (sic).... (P2E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Um elemento em destaque é o grau de relevância que professor atribui a esse importante elemento de reconhecimento da identidade. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, esse destaque é pouco ou, em alguns casos, não ocorre.

As significações apresentadas comprovam fragilidades da política educacional no trato com a diversidade cultural, de forma didática e logística para sua execução. Ao serem indagados, a primeira reação dos professores geralmente era a de que não recordarem e apontar possibilidades pouco satisfatórias para a efetivação de uma prática pedagógica que valorize a diversidade cultural. Quando apresentadas, essas possibilidades foram relatadas de forma coloquial.

Cabe ressaltar que todos os professores externaram a intenção de buscar alternativas para atender a essa demanda. Em geral, esse sentimento se associa a um segundo: a impotência profissional e institucional no cumprimento do propósito formativo. Entretanto, após algum diálogo aberto e livre, começaram a surgir algumas reflexões acerca de possíveis caminhos, como a formação em nível de mestrado.

5.2.5 Dificuldades na prática pedagógica

No que diz respeito às dificuldades na prática pedagógica, foi verificada tacitamente a ausência da temática relativa à diversidade cultural, que em geral não está incluída de forma explícita no currículo da formação inicial e continuada do professor. Além disso, o tema em questão não costuma estar atrelado às demais normativas, como PPs, Plano de curso, Planos de aula, além de fomentadas pelas políticas educacionais. Isso reforça a importância da inserção da temática nos elementos que integram a prática pedagógica. Essa inserção deve ser feita de forma planejada e intencional, possibilitando que o professor apreenda habilidades e atitudes, viabilizando/proporcionando, entre outras ações, a escuta das vozes de

todos os alunos, viabilizando espaços de diálogos não somente na sala de aula, mas também na comunidade escolar, em prol da diversidade étnico-racial, do respeito entre os iguais e os diferentes em seus mais diversos aspectos.

No contexto do discurso dos entrevistados, é possível perceber o comprometimento subjetivo dos professores em buscar alternativas para atender a essa demanda, mesmo que de forma muitas vezes improvisada ou mesmo solitária em sua prática pedagógica em sala de aula, embora essa problemática seja de responsabilidade de toda a unidade escolar, bem como do Estado, da família e da comunidade.

É imprescindível mencionar a seguinte afirmação, feita por um professor da E1: “o nosso Estado reproduz muito discurso de ódio mesmo ao indígena, ao migrante, enfim, ao afrodescendente e a minoria acaba sendo excluída. Essa é uma forma né de desagregar e a escola” (P2E1, 2020). O significado dessa fala reflete não somente o ambiente escolar, mas um fenômeno que faz parte da realidade/sociedade brasileira.

A preparação do professor, né, que não passa da formação inicial, que não passa pela **formação continuada**, isso fica muito à desejar. Eu sou professora de História há algum tempo e se você me perguntar “qual foi a última capacitação que você fez envolvendo essa temática de formação do Estado, de Política e Formação do Estado?” [...] Mas já com políticas do Estado não é formação, capacitação, oficinas é silenciada, é calado e ninguém diz, é ao contrário e **eu acho até que o nosso Estado reproduz muito discurso de ódio mesmo ao indígena**, ao migrante, enfim, ao afrodescendente e **a minoria acaba sendo excluída**. Essa é uma forma né de desagregar e a escola a gente tenta né valorizar tudo isso mas não é fácil, aí eu me coloco também, coloco a culpa né, porque é muito fácil criticar o outro né e você olha na sua prática “mas o que eu tenho feito?”. Eu penso que **eu tenho feito o que é possível**, né, não posso também só ficar reclamando das coisas que afinal eu estou na linha de frente, eu sou a professora, então já estou ali no início, então **a gente pode trazer tema pra sala de aula, textos pra discutir pra tentar desmistificar um pouco pra valorizar um pouco a gente faz, eu já até vejo no discurso dos meus alunos um pouco essa valorização, embora eu acho que a gente viva um momento atual que... Não é favorável**. (P2E1, 02/03/2020, grifos nossos)

A diversidade cultural depende do ângulo de visão que você tem, porque o que tem **hoje é um oba oba relacionado a questão de gênero questões de sexualidade, e pra mim diversidade cultural não é isso, diversidade cultural está na prática formativa na educação formal e informal**, então enquanto nós como moradores ou **habitantes de um país sem educação** a gente nem pode questionar essa diversidade ainda. (P3E2, 02/03/2020, grifos nossos)

Não é em si a prática, é **a condição de trabalho**, porque se a gente tivesse **a condição de trabalhar como foi perguntado na avaliação da escola, “como é sua prática pedagógica?”**, a gente **infelizmente trabalha de improviso**, porque se eu quero passar um vídeo eu tenho que trazer o

material todo porque na escola não tem nada, “mas a gente tem o Datashow, tem isso tem aquilo”, mas nunca tem o cabo, nunca tem a caixa de som, na sala não tem a energia, **a potência da energia, você coloca uma caixa, queima, você coloca um Datashow, queima, então são as condições de trabalho, não são os alunos em si, os alunos a gente tira de letra, mesmo só conversando com eles.** (P1E1, 02/03/2020, grifos nossos).

Eu acho que é... Não tem escola preparada para isso, **às escolas não são preparadas para isso, pra que você desenvolva.** (P4 E2, 02/03/2020, grifos nossos).

Os discursos dos professores revelam as causas das dificuldades em desenvolverem a temática em questão. Dentre essas causas, é possível mencionar, por exemplo, a falta de implementação de uma formação inicial e continuada de forma realmente satisfatória; a falta de condições de trabalho e problemas na valorização, reconhecimento e respeito à matriz indígena, assim como outras presentes na sociedade.

Vale salientar que a formação é direito do docente. Tal premissa repousa na LDB, especialmente no artigo 62, em suas diversos níveis, assim como a formação continuada.

Esse direito constitui uma oportunidade de reflexão crítica a respeito da prática docente, viabilizando a construção de novos conhecimentos para que este profissional possa intervir em sua didática. Isso porque o professor carece compreender que a educação, por ter entre um dos seus objetivos a intervenção no mundo, tem como uma de suas atribuições ser curioso, pois conforme Freire (2007), “sem a curiosidade que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Vale salientar que tal curiosidade necessita estar atrelada ao contexto do educando, objetivando o desenvolvimento do aluno e sua emancipação enquanto cidadão.

Frente a este desafio, o professor precisa desenvolver características para alcançar esse objetivo, evitando postura, gestos, falas e práticas que segreguem e discriminem qualquer aluno. Ainda em relação ao processo de ensino aprendizagem, é necessário enfatizar o direito a estrutura escolar, ao subsídio do material de suporte necessário para o desenvolvimento de prática pedagógica contemporânea capaz de mediar o processo.

Outro elemento que pode ser apontado na fala dos professores se refere à categoria verbal, conferindo a relevância da coordenação com verbos tais como “preparação”, “feito”, “valorizar”, “trazer”, “trabalho” e “desenvolver”, expressões que

direcionam o discursos à representação de um comprometimento por parte dos professores em buscar alternativas para superar as dificuldades na implementação da educação escolar indígena em escolas urbanas. Segundo Fairclough (2008), a escolha do verbo evidência a ideologia, a cultura e o tempo de seus autores, entre outros elementos.

5.3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM AS LIDERANÇAS ESCOLARES

Os gestores são os profissionais de uma unidade escolar responsáveis pela condução de políticas pedagógicas que, embasados nos princípios da gestão democrática, conduzem a aprendizagem para a efetivação de uma educação de qualidade. Assim, podem ser destacados os elementos identitários que alicerçam a prática pedagógica em diversas situações de aprendizagem que envolvem alunos indígenas em sala de aula.

O grupo de gestores entrevistados ao longo da pesquisa é formado por dois gestores administrativos e apenas um coordenador pedagógico. No entanto, na ocasião da entrevista, a escola encontrava-se com essa função vacante, sendo, portanto, desenvolvida pelo gestor administrativo.

5.3.1 Percepção do conceito de cultura

Em relação às atribuições destacadas acima, é possível compreender que a percepção de cultura destes profissionais conduz a uma implícita implementação na política desenvolvida por estes, no tocante a esta temática.

Neste sentido, de acordo com a fala dos gestores da escola E1, a coordenação pedagógica reconhece explicitamente a diversidade cultural expressa no perfil da sociedade roraimense, o que inclui ainda a questão da migração compulsória²⁷ venezuelana, guianense, peruana, haitiana, muito presente na escola. A coordenadora da escola E1 reconhece que cada um desses grupos traz sua cultura. Essa concepção interativa do conceito de cultura, especialmente ao reconhecer a

²⁷ Na investigação acerca da migração dos peruanos para a Amazônia Legal, Santos (2013, p. 82) define este deslocamento humano como migração compulsória, e evidencia o motivo econômico do deslocamento como “fugir do sofrimento que passavam no Peru por não terem uma condição financeira satisfatória”.

soberania da cultura indígena, é perceptível em momentos como quando a profissional em questão afirma:

[...] voltando para a questão da cultura indígena, o nosso maior público de Roraima são indígenas, então a cultura indígena ela se sobressai sobre as outras. [...]. Então pra mim, cultura é algo assim muito específico de cada lugar porém, nós formamos uma cultura diversificada hoje, né onde cada um com sua cultura passa a se adaptar a conviver a respeitar a cultura do outro e muitas vezes aquela cultura passa a fazer parte da nossa, a partir do convívio que nós temos. (C1E1, 03/03/2020).

O participante complementa sua fala reconhecendo o papel da escola na condução da integração da comunidade escolar com sua diversidade. Aborda o respeito muito grande pela cultura do outro, e a convivência harmoniosa na escola. Neste sentido, pode-se interpretar uma eficácia da escola no desenvolvimento das políticas educacionais referentes a diversidade cultural.

Porém, no conceito da gestão administrativa, a percepção está voltada para questões introspectivas: “Pra mim, cultura é todo o acervo que o ser humano tem diante, de toda a convivência familiar, social, do meio em que ele vive, então tudo aquilo que faz parte da formação dele, tudo que ele traz, sobretudo pra escola faz parte da cultura dele” (G1E1).

Considerando que o gestor escolar ocupa papel relevante no dia a dia da escola, torna-se necessária maior interação entre gestão e coordenação para que haja alinhamento de percepções, o que, por sua vez, pode refletir em maior contribuição afirmativa para comunidade escolar. Essa mesma interpretação é feita para a gestão da escola E2:

Então, cultura acredito que seja toda e qualquer ação que o ser humano faz, seja ela em área, qualquer área que seja, aonde ele estiver inserido todas as ações que sejam voltada para o crescimento, para o bem estar da população é um tipo de cultura. (G2E2, 03/03/2020).

Ao considerar a cultura existente em cada grupo social, depreende-se das relações humanas (que incluem processos de transformação, adaptação e interação) que o objetivo da lei nº 11.645/2008 é desenvolver conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. A interpretação que emerge das percepções dos gestores se refere à necessidade de maior

conhecimento acerca das questões teórico-culturais que envolvem o ambiente escolar, bem como toda a sociedade escolar.

5.3.2 Execução e efetivação da Lei 11.645 na valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena

Na entrevista acerca da investigação sobre como a escola desenvolve projetos para executar e efetivar as normativas da Lei 11.645, na valorização da cultura indígena, constatou-se que na escola E1 já está consolidado nas atividades culturais do calendário escolar a realização de um evento denominado Projeto Consciência Negra e Cultura indígena.

Esta programação é realizada no quarto bimestre letivo, para coincidir com o dia da Consciência Negra. Todos os professores dos componentes curriculares participam, porém, a essência do evento encontra-se nos componentes curriculares de História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

Seu principal objetivo consiste em destacar, aprofundar e valorizar as culturas negra e indígena. O fortalecimento cultural encontra-se, na apresentação pelos alunos de história, de elementos da representatividade étnico-racial como: exposição de culinária dessas culturas, artesanatos, danças típicas e outras atrações.

O evento já é desenvolvido pela escola há cerca de quatro anos. A cada nova edição, são agregadas mais atividades com o objetivo de alcançar todos os aspectos das especificidades culturais dos alunos envolvidos. Na última edição, foram introduzidos o Sarau e a Produção Literária. Cabe destacar que essa reformulação a cada edição é implementada por todos os docentes, discentes e gestores, após a avaliação do evento.

A positividade desse evento, que conforma com as diretrizes da Lei em destaque neste estudo, é expressa no sentido de satisfação da coordenadora: “consequimos integrar e hoje a gente tem um evento muito bacana, né, onde os alunos podem expressar a sua cultura, cada um dá sua região, né, e a gente pode observar a nossa comunidade escolar, essa cultura dentro da comunidade escolar” (C1E1, 2020). Observamos no discurso da gestora a relevância do tema mediante o desenvolvimento do trabalho pedagógico ser realizado:

Bom, na verdade, se a gente for verificar a questão da pluralidade cultural, ela é um tema transversal então ela não deve ser aplicada somente no componente curricular de História, mas é contemplado nos planejamentos dos professores tanto de História quanto nos outros componentes curriculares, e há uma culminância né, no Projeto Sarau de Consciência Negra que é desenvolvido no mês de novembro. Na ocasião de comemoração, é possível fazer essa reflexão social dentro da escola. (G1E1, 03/03/2020).

Esse evento é fundamentado em uma ação contextualizada e colaborativa. A dimensão contextualizada se relaciona ao mosaico de identidades presentes na diversidade cultural local. Já o caráter colaborativo se expressa na participação de todos os atores pertencentes a comunidade escolar.

A gestão complementa essas ações pedagógicas afirmativas com um projeto chamado Mosaico Cultural, desenvolvido na escola pelo United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef)²⁸ por Roraima figurar entre os estados nacionais com contexto migratório emergencial. Segundo a gestão dessa instituição, essa iniciativa tem contribuído muito para a adaptação do aluno. Contudo, a gestora testemunha que o projeto repercute muito mais nas percepções do grupo gestor e docente, enquanto instituição, do que para os próprios educandos.

Em outras palavras, a gestão reconhece, por meio da intervenção do Unicef, uma formação continuada. Nesse sentido, Nóvoa (1999) reforça que essa formação proporciona novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Para a discussão em análise, a interpretação usada é que a equipe escolar está recebendo uma qualificação para lidar com a diversidade cultural na escola.

Toda essa conjuntura pedagógica dá suporte aos professores para trabalharem o que rege a Lei 11. 645/08, ou seja, transcende o ambiente de sala de aula e se consolida como política de toda a comunidade escolar, além de trazer visibilidade ao trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula, sobretudo a interação, difusão e socialização do conhecimento e valorização de todas as culturas representadas no evento promovido pelo Unicef. Esse processo propicia que alunos indígenas do perímetro urbano sejam protagonistas de sua história, registrando, documentando e divulgando sua cultura (BENCINI, 2004).

²⁸ UNICEF é a sigla de United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância, em português). Este fundo foi criado em 1946 para prestar assistência às crianças europeias na sequência da Segunda Guerra Mundial, ainda que, sete anos mais tarde, se tenha convertido num organismo permanente no seio do sistema da ONU. No entanto, optou-se por se manter o seu nome (UNICEF), entretanto popularizado em todo o mundo. Disponível em: <https://conceito.de/unicef>. Acessado em: 11 de fev. de 2020.

Em relação ao desenvolvimento de projetos para o cumprimento da referida Lei, na escola E2 a temática é desenvolvida de forma mais ampla, pois envolve outras culturas, não somente as apontadas pela Lei. Essa interpretação pode ser observada na fala abaixo:

A escola trabalha inserido nos projetos voltado para esse tema, nós temos várias ações durante o ano desenvolvidas na escola, onde desenvolve esse projeto, esse ano nós tivemos o Projeto das Nações onde envolvia todos os países, e cada turma teve que desenvolver um projeto voltado dentro da cultura de cada país, e nós tivemos o projeto da Feira dos Migrantes também, onde cada aluno de cada turma desenvolveu um projeto de como ele se viu inserido numa cultura dessa nossa, uma vez que a cultura deles é bem diferente da nossa e eles apresentaram projetos onde nós também ficamos conhecendo a cultura deles. (G2E2, 03/03/2020).

Embora os eventos informados pela gestão não sejam específicos para o público da Lei, nem tampouco para os indígenas, percebe-se um esforço e comprometimento da escola em favorecer reflexões que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente nessa comunidade escolar. Essa iniciativa conta diretamente com assessoria dos professores de História, fato que reflete na dinâmica da prática pedagógica ao reconhecer e valorizar elementos identitários de um grupo cultural.

Portanto, infere-se que, nesse processo, a cultura indígena passa a ser contemplada e reconhecida em suas especificidades, legitimando a relevância da contribuição do trabalho docente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos indígenas, fortalecendo aspectos identitários, culturais e contribuindo na persistência desses povos na luta por seus espaços e reconhecimento de direitos (CAMARGO, 2011).

5.3.3 Identificação dos alunos indígenas na escola

Alinhado aos objetivos de pesquisa, foi indagado aos participantes suas percepções acerca da identificação dos alunos indígenas na cidade. Souza (2009) afirma que a identidade indígena nas cidades é frequentemente encoberta como estratégia adotada pelos alunos indígenas para escapar de preconceitos e estigmas.

Quanto ao processo de identificação, vale mencionar que os critérios adotados pela Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais não estão

restritos aos traços fenotípicos²⁹. Ademais, essa convenção é fundamentada na identidade e pertencimento étnico, proposto pela autoafirmação. No entanto, como a sociedade ocidental estigmatizou uma identidade homogeneizante atribuída (SOUZA, 2016) e alicerçada em fenótipo, esse critério não está sendo descartado neste trabalho, haja vista que se trata de uma identificação que contribui para, a partir desta, garantir aos alunos indígenas em contexto urbano seus direitos educacionais de aprendizagem.

Quanto a esse aspecto, a gestão da escola E1 reconhece a escola como um público de alta demanda indígena, porém destaca a questão da migração ao afirmar: “Sim, principalmente se a gente considerar a questão da migração, a escola é uma das que mais recebe alunos indígenas, declarados indígenas, afrodescendentes e também os venezuelanos, né? ...que a gente tá recebendo” (G1E1, 03/03/2020).

A ênfase a essa questão, remete, novamente, à concretização de políticas que operacionalizam a Lei, descrevendo demais atividades que tal reforçam a operacionalização:

Na verdade, somos abertos, né, nós recebemos o grupo caritas, nós recebemos a UNICEF, nós temos **dois psicólogos que trabalham voluntariamente conosco, então além dos projetos ditos de eventos culturais** nós também temos trabalhos paralelos desenvolvidos por eles (G1E1 03/03/2020, grifos nossos)

Na percepção da gestão pedagógica, a identificação está relacionada ao comportamento, especialmente no trato da coletividade. Esse aspecto de natureza grupal figura no trabalho de Souza (2016), que reconhece que a coletividade torna-se elemento fundamental para as articulações de suas organizações, de seus

²⁹ A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, da qual o Brasil se tornou signatário desde 2002, reconhece fundamentalmente os indígenas, pela consciência de sua identidade indígena ou tribal, acrescentado ao reconhecimento de povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; bem como aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

movimentos, suas reivindicações. Nesse sentido, esse aspecto da identidade cultural indígena é constatado na escola a partir da fala da coordenadora pedagógica:

Assim, eles são muito tímidos, eles não têm uma liderança, mas eles nos momentos, nos conselhos de classe ou nas reuniões ou em palestras, eles sabem se colocar, eles sabem defender o seu ponto de vista, o que se eles não têm por exemplo, é algo assim muito organizado, de dizer assim “nós temos uma representatividade de um grupo” não, mas no momento certo, onde eles têm que se expressar, inclusive no próprio projeto no final do ano letivo, eles sabem se colocar, eles tem a representatividade, sabem expressar a sua cultura, eles representam isso muito bem, eles em todos os aspectos eles conseguem e sabem passar a mensagem, agora assim, um grupo organizado de referência, nós não temos (C1E1, 03/03/2020).

Essa tendência à coletividade presente na conduta dos alunos indígenas é apontada por Souza (2016, p. 216), como uma referência a ser reforçada, uma vez que essa expressiva característica indígena “só vem acrescentar condutas para solidariedade e cooperação, especialmente neste contexto de exercitar o respeito mútuo”. Esse alcance previsto pela autora é condizente com as estratégias de ensino para a diversidade, apontadas por Candau e Oliveira (2010, p. 14), que propõem uma educação em “processo dinâmico e permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Com relação às identificações, levantadas ao longo da pesquisa com a escola E2, é válido afirmar que esta ação parte de uma percepção conjunta entre os docentes, especialmente nas reuniões pedagógicas. Em depoimento, a gestora informa:

A escola trabalha com os encontros pedagógicos, nesse encontro identificamos as identidades dos alunos presente na escola, inclusive, esse ano tá sendo reformulado por causa da Base Nacional, porque a gente precisa fazer a revisão, mas a escola trabalha semanal a revisão, onde os professores podem tá dando as opiniões de melhoria pra que quando for a época de revisão a gente já ter tipo um resumo do que pode ser melhorado a cada dois anos. (G2 E2 03/03/2020).

Em um processo comparativo de falas, é possível perceber que nas escolas pesquisadas, além de os alunos se autoidentificarem indígenas no momento da matrícula, as escolas reconhecem subjetivamente a presença desses grupos singulares na diversidade cultural escolar. Portanto, a identificação dessa singularidade ocorre no ambiente escolar de forma sensível e humanizada.

Há que se considerar que a forma de identificação da identidade indígena nas escolas, citada acima, pode fragilizar as ações afirmativas de aprendizagem, pois

estas não são sedimentadas em teorias clara e sólidas, de forma que tal ação possa ser uma característica da gestão, ou mesmo uma “boa ação”. Doravante, a permanência desse aluno pode ser prejudicada em função de aspectos como a troca de gestão.

5.3.4 Prática da formação continuada na demanda de elementos interculturais

No tocante à discussão acerca da contribuição na aprendizagem de alunos indígenas, as assertivas nos discursos dos gestores apresentam maior incidência em relação a formação continuada nessa demanda. Em seus depoimentos, pelo menos dois dilemas são apresentados como percalços para esta formação. De um lado, está a falta de oferta por parte do Estado em relação à temática da interculturalidade; por outro, muitas vezes, quando a oferta é realizada na escola, os professores se ausentam.

Quanto à prática da formação continuada, a fala dos gestores demonstra veemência quando se trata da interculturalidade. Isso decorre da preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem em decorrência da alta demanda de alunos oriundos de culturas distintas, destacando-se nesse universo os alunos indígenas.

Nesse sentido, a gestão da E1 desenvolve um perfil de versatilidade na busca por parcerias para que a escola alcance os objetivos educacionais direcionados ao trabalho com a interculturalidade. Dessa forma, a gestão da instituição em questão expõe diversas ações e atividades na expectativa de compensar a ausência de uma política educacional de formação continuada voltada a esta temática:

[...] então nós sugerimos essa formação, nós temos a formação oferecida pela Secretaria de Educação e além disso nos encontros pedagógicos quinzenais e semanais, nós procuramos trazer a discussão, e profissionais que possam trabalhar a temática dentro da própria escola, dos servidores de maneira geral, né, porque a responsabilidade pela educação desse aluno não tem só a ver com o conteúdo que o professor passa, mas com a relação que ele precisa ter dentro da escola, né, nos espaços escolares. Nós temos inclusive parceiras com a Unicef, a Universidade Federal que hoje tá lotada no Insikiran, e que tá nos ajudando [...]. É, Insikiran é referência no Estado, no quesito de interculturalidade. E, assim se ela tiver um pesquisador que esteja alinhado porque tudo vai ser reformulando, todo dia são mudanças quem tá pesquisando tá mais atento com essas informações. (G1E1: 03/03/2020).

É possível observar que a gestora mantém uma ampla rede de parcerias e ações buscando atender à demanda estudantil da instituição em que atua. Em conversa informal com essa interlocutora, foi possível interpretar que esse perfil profissional é resultado de sua vasta experiência administrativa em instituições que atendiam a uma demanda escolar semelhante.

Em relação às estratégias que buscam atender aos alunos indígenas, cabe destacar a presença do Insikiran, Núcleo da UFRR que tem o objetivo de promover a formação profissional, específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme enfatiza o Decreto nº 26 de 04/02/1991. Portanto, o Insikiran detém um vasto campo metodológico para trabalhar a temática da interculturalidade.

Além disso, a atuação do Insikiran propicia a efetivação e operacionalização da Lei 11.645/08, que determina a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial das escolas da rede de ensino. Ademais, o Insikiran tem a possibilidade de ressignificar a proposta político-pedagógica, pois tem uma estrutura curricular voltada aos conhecimentos indígenas como discussão sobre atividades produtivas e sustentabilidade e demais programas específicos às realidades socioculturais e históricas, com ações diferenciadas, associadas aos conteúdos das Diretrizes Curriculares do Ensino Diferenciado, Intercultural e Bilíngue (Resolução nº 03/99) e RCENI.

Torres (2018), ao destacar a formação docente para atendimento aos indígenas, aproxima aspectos culturais indígenas e conhecimentos científicos na qualificação docente para o trato com as questões indígenas. Isto é, de acordo com Torres (2018), é importante contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades docentes para agregar conhecimento científico relacionado aos conhecimentos culturais indígenas.

O relato da coordenação pedagógica reflete a ausência de oferta de formação continuada na qualificação para o trabalho com a temática interculturalidade. No entanto, esse mesmo relato reconhece a existência de uma política de formação continuada pela SEED/RR, conforme é possível constatar a partir da seguinte fala:

Olha, esse ano, nós percebemos que a secretaria se preocupou um pouco mais em disponibilizar cursos para os professores para que essa formação continuada aconteça. [...] Penso que a maior dificuldade seja a formação. Anos anteriores eu não me recordo muito da secretaria disponibilizar esses cursos [...] ou era só para o pessoal da capital, o pessoal do interior não participava, porque não tem a questão do acesso porque no caso teria que ir

até aos polos, agora voltado a interculturalidade nós não recebemos assim voltado, esse ano a gente já recebeu bastante curso e os professores estão participando e eles são ofertados pelo CEFORR, né, então já houve uma grande mudança da secretaria com relação a isso a se preocupar com essa formação continuada, só que assim específico a interculturalidade, esse ano não me recordo, teve muito com relação a alunos com necessidades especiais, so que eu penso que eles estão investindo muito nessa questão da formação do professor, e assim nossa esperança é que eles disponibilizem sim cursos voltados a essa área e acredito que isso vá acontecer sim. (C1E1, 03/032020).

Fica manifestado nos depoimentos dos gestores das escolas pesquisadas uma sinalização da necessidade de maior empenho da SEED/RR em promover formação continuada na área específica da interculturalidade. Essa necessidade evidencia e legitima uma reivindicação proposta nesta pesquisa, que consiste na implementação de uma política de formação continuada na área de interculturalidade, haja vista que tal política subsidia a ação pedagógica do professor em sala de aula.

Conforme a perspectiva dos autores Nóvoa (1992a) e Pimenta e Ghedin (2012), é na formação continuada que se especificam as demandas da prática. No caso do objeto de estudo desta pesquisa, a formação continuada qualifica os docentes a equacionar os conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar em contextos de diversidade cultural.

Na escola E2, merece destaque registrar alguns impactos profundos nas percepções da autora em aspectos que permitiram identificar condutas de valores e respeito dispensados aos principais agentes do processo educacional. Trata-se de situações de alteridade registradas como indispensáveis no ambiente escolar. Os alunos são abordados pelo nome, recebem total atenção e prioridade, no intuito de auxiliar nas necessidades dos educandos, de maneira que estes sejam atendidos com prioridade nos diversos setores da escola.

Durante o processo de pesquisa, nas ocasiões em que estava sendo recebida na escola, foi possível observar que no momento em que um aluno surgia, a prioridade no atendimento era o discente. Embora não tenha sido observada representatividade simbólica e iconográfica registrada em murais informativos ou pinturas nas paredes, ou até mesmo cartazes de apresentações de trabalho, observações como essa permitem vislumbrar que a escola busca igualdade social e respeito ao outro que, nesta pesquisa, se refere à cultura indígena

Voltando à discussão sobre a oferta de formação continuada, foi verificado que a escola E2 possui um posicionamento similar ao da E1. Isto é, ambas

reconhecem a oferta de formação continuada via SEED/RR em diversas áreas, porém figura a ausência da temática da interculturalidade. Na opinião da gestão, essa falta de oferta ocorre por se tratar de uma questão de caráter social cotidiana, estruturada em tema transversal, portanto, ainda complexa no campo da estruturação de formação continuada.

A gestão compreende a iniciativa de formação continuada da SEED/RR como uma ação positiva, com maior expressividade em 2019, uma vez que em anos anteriores essa oferta era deficiente. Como já abordado anteriormente, o ponto negativo está na falta de participação dos professores na formação continuada. A fala de uma das gestoras apresenta mais detalhes sobre a oferta desse tipo de formação:

[...] a formação é a secretaria que oferece, então esse ano que nós estamos, eu digo que foi um ano atípico no sentido que foi um ano inteiro de formação, nós tivemos professores da área de informática, todos os orientadores, os coordenadores, o próprio gestor, nós tivemos formação o ano inteiro, talvez não tenha sido exclusivamente nessa linha que é uma linha transversal, mas inclui e não deixou de ser uma formação e um conhecimento maior para o servidor, que tem servidor aí que talvez nunca nem tivesse tido um curso assim de formação de cem horas, que um curso de formação de cem horas é muito grande, então o Estado ofereceu, apesar que muitos colegas não compareceram, outros começam ir... (G2E2, 03/03/2020).

Vale enfatizar a busca dos gestores para realizar a formação em diversos espaços e tempos no ambiente escolar. Na escola E1, por exemplo, a gestão se esforça em buscar parcerias para viabilizar uma oferta de formação, exclusivamente com os docentes da escola. Na escola E2, por sua vez, a gestão incentiva e apoia que os docentes busquem e participem das formações, além de desenvolver projetos e realizar, nas reuniões pedagógicas, discussões sobre a interculturalidade.

Essa iniciativa da gestão representa um grande comprometimento com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, com suas identidades, classes e culturas diversas. Nessa direção, Schoormana e Bogotchb (2010 apud WENDT; SCHOLL, 2009) refletem que um dos maiores desafios da educação contemporânea é a superação das desigualdades educacionais, notadamente as voltadas aos povos indígenas, aos imigrantes e à população de baixa renda, sendo a prática docente a centralidade desse paradoxo. O compromisso apresentado pela gestão das escolas em sustentarem projetos de teor multicultural oscila entre um *continuum* esforços simbólicos e compensatórios para transformação sistêmica na educação e na sociedade.

Cabe destacar que em Roraima a deficiência na formação continuada do professor para atuação no ambiente multicultural do local ainda é incipiente e precisa ser reforçada, tanto pela em função da realidade histórica e geográfica como pela densa presença de alunos indígenas nas escolas. Ao discorrer sobre formação continuada, conjeturam sobre programas de treinamento que são planejados e servem para aumentar as competências interculturais dos professores. Tais ações precisam ser planejadas e realizadas em consonância com a realidade multicultural.

5.4 DISCUSSÃO DA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS INDÍGENAS

Em relação às aprendizagens essenciais, a BNCC afirma que “todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 146). Essa concepção converge para garantir a todos os alunos desenvolvimento, que deve ser fundamentado a partir de dez competências gerais³⁰, que, em linhas gerais, consolidam pedagogicamente o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem ao longo de toda a Educação Básica.

As dez competências gerais levam em consideração os direitos éticos, estéticos e políticos. Nesse aspecto, a BNCC está em consonância com o PNE, o qual afirma a relevância da BNCC, pois essa tem seu foco central na aprendizagem dos alunos e ancora seu processo de ensino e aprendizagem nas dez competências. Ademais, essas competências surgem como tática de fomento ao desenvolvimento da qualidade educacional ao longo de toda a Educação Básica.

Diante desse entendimento, é relevante acrescentar que o desenvolvimento integral do aluno e a sua preparação para a vida, o trabalho e a cidadania³¹ são

30 As 10 Competências Gerais funcionam como norteadores das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, objetivando a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Elas “foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”. São, portanto, a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As competências são, a saber: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania. Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/> Acesso em: 10 de fev. 2020.

31 Esta assertiva faz referência ao fato de que a Educação Básica no Brasil deveria promover o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para a vida, o trabalho e a cidadania conforme:

viabilizados a partir da ampliação e ressignificação de novos conhecimentos, habilidades, saberes, atitudes e valores. É importante sublinhar que esses elementos emergem da realidade contemporânea, para que o ser humano em desenvolvimento possa contribuir, agir e produzir de forma ética, política e humana na sociedade, o que implica a necessidade de desenvolvimento em todas as **dimensões**: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Do ponto de vista cognitivo³², a concepção da aprendizagem significativa ancora-se na Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel, Novak, e Hanesia (1980), definem o processo de aprendizagem como regado de significações e considera que este advém da interação do conhecimento prévio com um novo conhecimento, transformando a estrutura cognitiva prévia e permitindo atribuir novos significados ao conhecimento, alinhado à motivação por parte do aluno.

Segundo Moreira (2012), “quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa”. Essas considerações precisam ser conectadas ao material pedagógico, à realidade das características socioculturais, à ludicidade, reflexões e negociações de significados. De acordo com Gabriel (2012), ao descrever o processo de aprendizagem,

[...] a assimilação da aprendizagem é fator diretamente ligado ao emocional de quem integra o processo, dessa forma, podemos observar um envolvimento direto de fatores relacionados à capacidade de aprendizagem se promoverem através **do envolvimento diretamente emocional** do indivíduo com aquilo que está sendo ensinado, sendo que para ele a assimilação se processa diante daquilo que é relevante para sua vivência prática.

Esse conceito abre margem para a compreensão de que cada aluno é singular, complexo e social, logo, necessita desenvolver igualmente as aprendizagens socioemocionais³³ em sua formação, propiciando uma relação entre

Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

³² O termo cognição pode ser definido como um conjunto de habilidades mentais necessárias para a construção de conhecimento sobre o mundo. Os processos cognitivos envolvem, portanto, habilidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento, raciocínio, linguagem, memória, abstração etc.; têm início ainda na infância e estão diretamente relacionados à aprendizagem. <https://www.infoescola.com/educacao/teoria-cognitiva/>. Acessado em: 11 de fev. 2020.

³³ Educação Socioemocional é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias ao longo

desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, e ligando ambos aos diversos contextos de aprendizagem, alcançando assim um desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a escola precisa levar em consideração os sentimentos, as emoções, a identidade, a singularidade e a diversidade do aluno, de forma global e não fragmentada. Quanto a isso, Nóvoa (1992) atesta que um dos grandes desafios da escola do século XXI é trazer ao campo pedagógico as inovações tecnológicas e das demais áreas científicas, tendo em vista que a estrutura educacional de hoje foi criada no final do século 19.

Frente a tal acepção, Freire (2001) esclarece que a escola tradicional se distancia da aprendizagem significativa, capaz de articular a formação de um cidadão crítico e apto para as exigências do mundo contemporâneo, tornando-se incapaz de atender a demanda da sociedade contemporânea.

Um dos campos do conhecimento que pode contribuir com as discussões a esse respeito é a neurociência, Cosenza e Gerra (2011), por perceber que o cérebro não nasce pronto, mas desenvolve-se mediante experiências vividas desde a infância e ao longo da vida. Essas experiências ocorrem de acordo com cada etapa de desenvolvimento do ser humano, mediante diversos fatores, internos (motivação) e externos (meio, estímulos, afetividade, etc.) e não somente de ligadas ao aspecto anatômico.

Somam-se aos fatores internos outros, entendidos como externos, provenientes da chamada dupla codificação, processo que fixa com mais facilidade a memória³⁴, necessária na ação de aprendizagem:

[...] já se sabe que a memória se fixa com maior facilidade por meio de um processo chamado dupla decodificação. "Se você ensinar música e expuser o aluno a ouvi-la, ele aprende algo. Mas se além disso você mostrar uma partitura, a aprendizagem é favorecida", explica Roberto. Segundo o pesquisador, isso acontece porque quanto mais variados forem os estímulos (visual, auditivo, motor, emocional...), mais redes de neurônios trabalharão juntas, fortalecendo as conexões. (LENT. 2020).

da vida escolar. Por intermédio das atividades propostas, busca-se educar os corações e inspirar mentes, materializando projetos que contribuam para as transformações destes alunos e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor. <http://www.portalguaiescolas.com.br/acontece-nas-escolas/metodologia-de-ensino/o-que-e-educacao-socioemocional/>. Acessado em: 11 de fev. 2020.

³⁴ É a capacidade de reter e acessar informações em curtos períodos.

Por essa mesma razão, as emoções auxiliam na aprendizagem. Diante da disposição dos dados, é pertinente inferir que as atividades pedagógicas, quando enriquecidas de significados, vínculo de respeito com o professor e colegas, valorização da cultura, respeito com a identidade, participação dos alunos e nexos com sua realidade, acendem vínculos de afeto e alegria, intensificando assim as emoções, além de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve fornecer meios que garantam o acesso a conhecimentos gerais sem deixar de lado as especificidades culturais e a identidade de todos os alunos, independentemente de aspectos como: identidade, etnia, raça, cor de pele, gênero, deficiência ou classe social. É importante que esses aspectos sejam contextualizados a partir da realidade sociocultural e histórica dos educandos.

Frente a tamanho desafio, uma sugestão é adotar estratégias metodológicas que dialoguem com as políticas educacionais afirmativas, os direitos humanos e a interculturalidade, o currículo escolar e os PPs das escolas, de maneira que tais elementos estejam pautados em uma lógica que valoriza as relações sociais e culturais, assim como o desenvolvimento integral do aluno. Dentre as pedagogias contemporâneas, a que mais se aproxima no atendimento a essa demanda é a Pedagogia da Emergência, criada em 2006 pelo professor alemão Bernad Ruf, segundo quem essa pedagogia tem “o propósito de ativar e fortalecer as forças de autocura, para, dessa forma, possibilitar à criança uma transformação do evento traumatizante e, assim, impedir o desenvolvimento dos transtornos (RUF, 2018, p. 114).

Diante dos sofrimentos vividos, as crianças precisam lidar com sentimentos de desamparo, solidão, tristeza e abandono, entre outros. A relação desses indivíduos consigo mesmos, com o mundo e com as outras pessoas sofre uma inadequação devido aos traumas. Portanto, para crianças e jovens que sofrem algum tipo de desalento ou dor, estabelecer vínculos e relações é uma das mais relevantes pedagogias (RUF, 2018).

Desse modo, a proposta da pedagogia da emergência fundamenta-se em vários momentos que atendem a aspectos como o social, o cultural, o cognitivo e o emocional de todos os alunos, com foco nos alunos que sofreram algum trauma. A

estrutura de uma aula embasada na Pedagogia da Emergência tem os seguintes momentos:

Figura 03: Pedagogia de emergência



Fonte: <http://www.pedagogiadeemergencia.org/>.

Para Freire (2001), a relação do processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Desse modo, evidencia-se a relevância da relação no processo educacional formal, das relações sociais, estabelece diferentes vínculos, ou seja, promovendo o processo de ensino e aprendizagem.

No tocante ao afeto, para Wallon (2007), duas funções básicas constituem a personalidade: a afetividade e a inteligência. Sendo a afetividade ligada a sensibilidade subjetiva interna, essa se orienta em direção ao mundo social e para o desenvolvimento desse. Já a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e é voltada para o mundo físico, para a construção do objeto de conhecimento. Constatamos, portanto, que tais assertivas propostas na metodologia de emergência, são relevantes elementos no processo de ensino aprendizagem, objetivando favorecer a integração, a aprendizagem de todos os alunos, mesmo os fragilizados emocionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de ideias conclusivas relativas a alunos indígenas em contexto urbano em Boa Vista, é possível perceber que tem sido deixado em segundo plano o desenvolvimento de uma política educacional estadual que atenda, de forma efetiva, a esse grupo étnico. Vale recordar que esta pesquisa foi realizada nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz, situadas em Boa Vista/RR. A discussão sobre alunos indígenas em contexto urbano tem despontado como um debate de grande relevância, considerando que é incumbência do Estado desenvolver políticas públicas educacionais que atendam a todos.

O fenômeno do deslocamento do povo indígena das comunidades para a área urbana é cada vez mais crescente em Roraima, logo despertou o interesse para a investigação dessa temática, com a proposta, frente a tamanho desafio, de analisar como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais garantidos pela Lei 11.645/08 nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR.

À luz da ciência, os dados coletados nesta pesquisa permitem sintetizar conclusões acerca de como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas em contexto urbano na cidade de Boa Vista. Por se tratar de uma população de minorias, esta merece atenção especial, por ser desprovida de recursos materiais financeiros necessários em âmbito urbano, assim como não terem formação certificada acadêmica, o que lhes daria acesso ao mercado de trabalho dignamente, e diversas vezes discriminados por serem indígenas, sofrendo exploração e dominação por meio da diferença cultural. Esse fato comprova a necessidade da intervenção do estado para a melhoria de políticas públicas de educação para esta população, capaz de atendê-los em suas especificidades.

Nessa perspectiva, foi possível responder a inquietação fundamental da pesquisa, lançando mão do rigor científico, considerando a teoria-metodológica da Análise de Discurso Crítica, pois foi possível a interpretação da linguagem do discurso, a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. Fairclough (2016) estabelece esta análise seja feita não somente a partir de percepções linguísticas, mas também dos aspectos social, emocional, político e histórico.

Os relatos dos entrevistados apresentaram elementos importantes que tornaram possível identificar, conhecer e descrever o trabalho docente realizado nas duas escolas pesquisadas. Nesse sentido, apresentamos, de forma empírica alinhadas aos objetivos específicos desta pesquisa, possíveis alternativas estratégicas de política públicas educacionais de forma a orientar possíveis ações e planejamento de desenvolvimento educacionais, ressaltando alguns caminhos que poderiam trazer resultados positivos em sua implementação. Os objetivos específicos e as sugestões concernentes a cada um são apresentados a seguir:

a) Identificar a diversidade de aspectos interculturais e relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR;

Comprovado pelas vozes dos entrevistados, para que o intento descrito acima seja alcançado, é necessária a efetivação de uma política educacional estatual de formação docente continuada, voltada para a temática da interculturalidade, em sua ação específica, para que ocorra a reflexão no trabalho docente e na escola. Isso porque essa identificação e o trato com a interculturalidade ocorre de forma pontual e resultante de ações subjetivas de cada escola. De forma geral, isso reforça a necessidade de a temática ser e ter maior destaque na formação inicial dos docentes, assim como o alinhamento dos currículos e o interesse e fomento do Estado para sua concretude.

b) Compreender o trabalho docente com alunos indígenas nas Escolas estaduais objeto deste estudo, na capital Boa Vista /RR;

Esse objetivo específico está diretamente ligado ao diálogo do trato do trabalho docente com alunos indígenas em contexto urbano, o que revelou-se estar em constante processo de busca por parte dos docentes entrevistados, por não haver uma política educacional estabilizada voltada a esse público. Cabe destacar o empenho e comprometimento por parte das escolas e docentes em buscar, viabilizar e realizar ações e projetos que atendam a esses alunos em suas singularidades.

Nessa perspectiva, é fértil o campo da formação continuada, mesmo sem deixar de perceber seus desafios. Com relação à sugestão de ações de implementação para o alcance de tal formação, uma possibilidade é a realização de um diagnóstico dos projetos realizados nas escolas, a socialização entre as instituições de ensino via seminários ou outra forma de divulgação.

Posterior a isso, há ainda a possibilidade de construção/estruturação de uma proposta de formação continuada, sendo esta promovida por professores, alunos indígenas e não indígenas e toda a comunidade escolar. Outra etapa sugerida é preparar toda a equipe escolar no tocante aos atendimentos dispensados aos indígenas. A partir desse tipo de ação, é possível promover o protagonismo de todos os envolvidos, a partir de um olhar inovador, inclusivo e colaborativo.

C) Propor alternativas metodológicas que possam ser adotadas para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano, com vista à formação integral destes sujeitos.

No quesito metodologias, uma opção é a indicação de propostas diferenciadas e inclusivas, capazes de integrar, incluir e valorizar a todos os alunos. Mediante a análise global no enfrentamento da discriminação e outras formas de subjugação do homem, a pedagogia da emergência revela-se a mais admissível. Essa escolha se justifica pela estruturação dessa proposta em reconhecer e respeitar o ser humano.

É possível destacar também as metodologias ativas, as quais vislumbram o protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem, pautando-se, dentre outros elementos, na problemática a partir de temas geradores relacionados ao contexto social no qual esse aluno está inserido. Vale ressaltar ainda que, tendo como fundamento o aporte teórico e os resultados dos dados à luz da ciência, podemos considerar que quando ocorre o trabalho docente desconectado da realidade da escola e dos alunos indígenas, esses têm menos chances de permanecer na escola. Isso, por sua vez, contribui para que esses discentes tenham melhores condições de competir com os demais alunos no ingresso a universidade, se tornando vítimas de todo tipo de exploração das relações econômicas.

Ainda acerca dos recursos metodológicos para o ensino de alunos indígenas no contexto urbano, objetivando identificar outros recursos metodológicos que possam ser adotados, é pertinente destacar que

O professor é a peça-chave no processo educacional; as universidades, na atualidade, já trabalham com a formação para a diversidade, porém ainda é recorrente observar o currículo das escolas sem preparo algum para atendimento aos alunos indígenas. (BASTOS; OLIVEIRA, 2015, p. 19)

A palavra metodologia deriva de *método*, do latim *methodus*, cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estudam os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Para um trabalho eficiente com alunos indígenas nas escolas do não índio é fundamental que o professor esteja aberto a mudar sua prática, abrir-se para as diversas possibilidades de planejamento e visão ampla do que seja o ensino na realidade de diversidade cultural. Dessa forma, planejar é o primeiro passo para a mudança de prática do professor.

Por sua vez, é importante levar em consideração as questões legais que se referem à educação étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e a Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da inserção da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da escola, em todos os níveis educacionais. Com o planejamento e conhecimento dos aspectos legais, é possível fortalecer o processo de mudança de nossas práticas em sala de aula.

No que se refere às ações de implementação para a efetivação da Lei 11.645/2008, é possível destacar o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais em 2006. Trata-se de um documento de fundamental importância nos processos educacionais brasileiros contra as diversas discriminações, afinal, os profissionais da educação não têm consciência de que parte de suas práticas prejudicam parte de seu alunado, o que pode ser observado através de um olhar atento a atitudes racistas (SECAD, 2006).

Vale destacar ainda a importância em iniciar desde a educação infantil um trabalho docente baseado no respeito à diversidade cultural. Além disso, reconhecer as diferenças é primordial para a efetivação da igualdade nas escolas, pois sem essa efetivação as diferenças se transformam em desigualdade e inviabilizam a riqueza de diversas raças que compõem o povo brasileiro.

Reconhecemos os avanços na educação brasileira, outrossim é necessário que melhoremos no que se refere ao respeito à diversidade cultural, tanto na prática nas escolas, como no que ela precisa integrar à prática docente, não como um problema, mas como um rico acervo de valores culturais. Desta maneira, é possível contribuir para mudanças que incluem desde as políticas públicas até a prática do professor.

Portanto, é relevante que as metodologias educacionais desenvolvidas nas escolas atendam de forma integral aos alunos indígenas, sendo necessário o planejamento de metodologias que respeitem a aquisição da leitura e escrita desse alunado. Desse modo, é urgente uma formação docente alinhada ao currículo, capaz de preparar o professor para atender à diversidade cultural, convergindo para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula de forma e o respeito à diversidade.

Ademais, o contexto deste estudo conduz a outro dado relevante a ser considerado, corroborando o trabalho de Torres (2018) ao apresentar a esfera das políticas indigenistas educacionais e revelar um enfoque maciço nos aspectos culturais, deixando em “segundo plano o conhecimento científico”. Esse fato fragiliza o processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, que se distancia de uma proposta de formação humana capaz de atender e superar os problemas próprios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BASTOS, Marcellus Henrique Rodrigues; OLIVEIRA, Ualison Rebula de. Análise de discurso e análise de conteúdo: um breve levantamento bibliométrico de suas aplicações nas ciências sociais aplicadas da administração. In: XII SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, **Anais...**, out. 2015. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/26322295.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

BENCINI, Roberta. Escola de Índio, Professor Índio: Finalmente. **Revista Nova Escola**, ano 19, n. 171, abr. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História para Populações Indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/08**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em: 17 de fev de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 8.069/90** – Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 12711/12 | Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Acessado em: 23 jan de 2019.

BRAZ, Azenate A. Souza. **Relações interculturais**: a vivência do índio Macuxi em Boa Vista. 2003. 191 f. Dissertação. (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_66409/relacoes_interculturais-_a_vivencia_do_indio_macuxi_em_boa_vista_anos_80-90. Acesso em: 21 abr. 2019.

C1 – **Entrevistado C1E1** relato [2020, p. 1-3]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 03/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

CARDOSO DE OLIVEIRA; Roberto. **Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral**. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, ano 9, volume 16(2): p. 8-40. 2005.

CAMARGO; Leila M. *Viver entre dois mundos: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR, sobre o direito de ser índia urbana*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFRR, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia de colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015. Acesso em: 23 de jan. 2020.

CORTINA, Adela. Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafio para la democracia: Barcelona: Paidós, 2017. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=483>. Acessado em: 14 mar 2019.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DINIZ, Alexandre. Tendências Migratórias Atuais de Roraima. **Textos & Debates** n, 4, pp. 51-58, 1.997. Disponível em: <http://revista.ufr.br/index.php/textosedebates/article/view/984/793>>. Acessado em: 18 mai. 2018.

DINIZ, Alexandre M A; SANTOS, Reinaldo Onofre dos. Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima. In: **ANAIS...** XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, 2006. Disponível em: <http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/anais/anais-2006-tema-4->

[migra%C3%A7%C3%B5es-deslocamentos-populacionais>](#). Acessado em: 23 jun. 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2008.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas do Sertão: Os Povos Indígenas no Rio Branco e a Colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FERRI, Patrícia. **Achados ou Perdidos? A imigração indígena em Boa Vista**. Goiânia: MLAM, 1990.

FREITAS, Paulo Rogério de. Reencontrando a primitiva cidade Boa Vista. **Revista ACTA Geográfica**, ANO I, nº2, p.57-68, jul./dez. de 2007. Disponível em:<revista.ufrr.br/actageo/article/download/190/354.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: UFAM, 2009.

Folha de boa vista 30.11.200. Disponível em: <https://folhabv.com.br/>. Matéria do Jornal Folha de Boa Vista. Acesso em: 07 de jun 2019. População reclama de valas no Caraná. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/Esgoto-a-ceu-aberto-incomoda-moradores-no-bairro-Carana/44073> Acesso em 07 de out de 2019.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

G1 – **Entrevistado G1E1** relato [2020, p. 1-3]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 03/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

G2 – **Entrevistado G1E2** relato [2020, p. 1-3]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 03/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v.14, n.5, p.435-451, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf. Acesso em: 20 dez 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009, p. 63.

GUIRAU, Karine Michelle; SILVA, Carolina Rocha. Povos indígenas no espaço urbano e políticas públicas. 2013. **Artigo apresentado para o Encontro Internacional de Participação, Democracia e Políticas Públicas**. UNESP, Araraquara, 2013. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/participacao-democracia-e-politicas-publicas/encontros-internacionais/2013/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE. **Estados 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

ISA - Instituto Socioambiental. **Etnia**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/search/node/etnia>. Acesso em: 12 jan. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENT; Roberto. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10259/aprendizagem-por-dentro>. Acessado em: 12 de fev 2020.

MARTINS, Lígia Maria. **As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Disponível em: http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf. Acesso em: 18 mar 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Luciana Marinho de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. A formação sociocultural de Boa Vista – Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da Cidade: Processos históricos e sentidos de pertencimento. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.23, p. 115-133, jan./jun. 2013. Disponível

em:<http://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/2167>. Acesso em: 18 out. 2019.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 10 fev 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antonio (coord.). Formação de Professores e Profissionais Docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote/IIIE, 1992.

ODIC, 2007. **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista - Roraima**. Eliandro Pedro de Souza e Maxim Repetto. Organização dos Indígenas da Cidade. Boa Vista.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **AMAZÔNIA CARIBENHA: a regionalização, os caminhos históricos e culturais**. Boa Vista. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2038147/mod_resource/content/0/Reginaldo%20Oliveira%20AMAZO%CC%82NIA%20CARIBENHA.pdf. Acessado em: 20 de jan 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise De Discurso**. 11.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

P1 – **Entrevistado P1E1** relato [2020, p. 1-3]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 02/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

P2– **Entrevistado P2E1** relato [2020, p. 1-4]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 02/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

P3 – **Entrevistado P3E2** relato [2020, p. 1-3]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 02/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

P4– **Entrevistado P4E2** relato [2020, p. 1-5]. Entrevistador: Lysne Nôzenir de Lima Lira. Boa Vista/RR: s.e., 02/03/2020. Gravação em aparelho celular digital. Entrevista concedida a A: Lysne Nôzenir de Lima Lira.

PIMENTEL, A. **Um Estudo de caso na relação entre psicologia e educação: o Programa Alfa**. São Paulo, 1997. Dissert. (mestr.) Psicologia da Educação, PUC. Acessado em: 23 mar 2019.

Plano de Educação Estadual do Estado de Roraima (**PPE/RR**); Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-1008-de-03.09.15.pdf>. Acessado em 24 mai 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) S.G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. d. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-34.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ana Libória. 2016.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz. 2017.

RUF, Bernd. **Destroços e Traumas**: Pedagogia de Emergência. Tradução de Edith Asbec. 2º edição. São Paulo: Editora Astroposófia, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTILLI. Paulo. **As fronteiras da república: história e política entre os Macuxi do vale do Rio Branco**. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1994.

SANTOS, Alessandra Rufino. **Migração de peruanos em Boa Vista/RR**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <<http://200.129.163.13/portais/anexos/upload/wp-content/uploads/2013/12/Capa.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

SANTOS, Roseli Bernardo Silva. **Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/RR**. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rios dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

SILVA, A. S. L et al. Estudo Toponímicos dos Bairros de Região Sul da Cidade de Boa Vista – Roraima. In: **Revista Philologus**, Ano 20, Nº 60 Supl. 1: *Anais...*Rio de Janeiro: CiFEFil, 2014. p. 1149-1159.

SILVA. Mariana Lima da. **Estudo comparado das políticas indigenistas na fronteira Brasil – Guyana**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016. Disponível em:< file:///D:/Downloads/dissertao%20de%20mestrado%20-%20mariana%20lima%20da%20silva%20(1).pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SECAD, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Brasília: 2006. 262 pg.; il.

SCHOORMANA, D.; BOGOTCHB, I. **Conceptualisations of multicultural education among teachers**: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 26, n. 4, p. 1041-1048, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260768724_Formao_de_professores_para_a_diversidade_enfrentando_o_desafio/link/546f3db40cf2d67fc0310359/download. Acessado em: 14 de agosto de 2018.

SOUSA; Wellen Crystinne de Araújo. **Construções identitárias: o aluno indígena na escola não indígena**. Dissertação de Mestrado em Letras. UFRR. 2018.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **População Indígena de Boa Vista/RR: uma análise socioeconômica**. Dissertação de Mestrado em Economia. UFRGS/UFRR, 2009.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **Sustentabilidade Sociocultural de Indígenas em Área Urbana**. Tese de Doutorado Ambiente e desenvolvimento. UNIVATES, 2016.

SOUZA, Eliandro Pedro de; REPETTO, Maxim; ODIC. (orgs). **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista**. Boa Vista: Gráfica Ióris, 2007.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LITERATURA REGIONALISTA E O CURRÍCULO DO ENSINO EM RORAIMA/BRASIL**. 2017. 189 pg. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr, 2000.

Thiollent, M. (1984). **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

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

WALLON. H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER; M. 1999. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB. 2 v.

WENDT, Guilherme Welter. SCHOLL, Raphael Castanheira; **Figurino e Moda: Intersecções entre criação e comunicação**. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Blumenau – 28 a 30 de maio de 2009*. Disponível em: Acesso em 05 fev 2011.

Apêndice A

Apêndice A Entrevista semiestruturada aos professores do componente curricular de história.

Apêndice B Entrevista semiestruturada com as lideranças escolares.

Apêndice A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA:

Informações gerais

Entrevistador:

Entrevistado:

Escola:

Cargo:

Tempo de experiência na profissão:

Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

1. Para você, qual sua percepção de cultura?

2. Quais critérios devem ser considerados para realização de uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem significativa dos alunos indígenas?

3. De que maneira ocorre em sala de aula a valorizar as diferenças culturais?

4. Como são representados/identificados na sala de aula os alunos indígenas?

5. Quais as maiores dificuldades na prática pedagógica em relação a diversidade cultural?

Apêndice B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS LIDERANÇAS ESCOLARES:

Informações gerais

Entrevistador:

Entrevistado:

Escola:

Cargo:

Tempo de experiência na profissão:

Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

1. Para você, qual sua percepção de cultura?

2. Como a gestão da escola, execução e efetivação da Lei 11.645 na valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena?

3. De que maneira ocorre a identificação dos alunos indígenas na escola?

4. Como acontece na escola a prática da formação continuada na demanda de elementos interculturais?

5. Quais as maiores dificuldades na prática pedagógica em relação a diversidade cultural?

Anexos

Anexo A Autorização para realização da pesquisa na escola.

Anexo B Autorização para realização da pesquisa na escola.

Anexo C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Anexo D Parecer Consubstanciado do (CEP).

Anexo A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof., Diretor **Adriana Miranda Machado Ribeiro do Vale** Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa para a dissertação intitulada **ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ** a ser realizada no recinto dessa ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA, pela aluno(a) de pós-graduação Lysne Nôzenir de Lima Lira, sob orientação dos Prof. Dr. Jaci Lima da Silva e da co-orientadora Prof.(a) Dr.(a) Ana Zuleide Barroso da Silva, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): **a)** Identificar a diversidade de aspectos interculturais e relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR; **b)** Compreender e descrever como acontece o trabalho docente com alunos indígenas nas Escolas estaduais objeto deste estudo, na capital Boa Vista /RR e **c)** Propor alternativas metodológicas que podem ser adotadas para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano, com vista à formação integral destes sujeitos. Necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no que se refere ao acesso de informações por meio de documentos tais como: Projeto Político Pedagógico PPP, planos de aulas, dados de identificação dos gestores, coordenadores e docentes, entre outros se necessário.

Informamos que a referida pesquisa será realizada com os docentes do componente curricular de História, Gestor e Coordenação Pedagógica da escola através de entrevistas semi-estruturadas (necessitando portanto de uma sala na escola, reservada para realização das entrevistas), e observação sistemática, no ambiente escolar (prédio total da escola). Os turnos de interesse desta pesquisa são o matutino, vespertino e noturno esse quando houver. Informamos ainda que a pesquisa não trará ônus para a instituição e/participantes.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 04 de setembro de 2019.

Prof(a). ESP Lysne Nôzenir de Lima Lira
Pesquisador(a) Responsável do Projeto

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Prof.(a) ESP Adriana Miranda Machado Ribeiro do Vale
Diretora da Escola Estadual Ana Libória
(CARIMBO)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br

Anexo B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr.(a) Prof.(a), Diretor(a) **ISANE DE FÁTIMA SOARES PEDROSA**

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa para a dissertação intitulada **ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ** a ser realizada no recinto dessa Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz, pela aluno(a) de pós-graduação Lysne Nôzenir de Lima Lira, sob orientação dos Prof. Dr. Jaci Lima da Silva e da co-orientadora Prof.(a) Dr.(a) Ana Zuleide Barroso da Silva, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): **a)** Identificar a diversidade de aspectos interculturais e relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR; **b)** Compreender e descrever como acontece o trabalho docente com alunos indígenas nas Escolas estaduais objeto deste estudo, na capital Boa Vista /RR e **c)** Propor alternativas metodológicas que podem ser adotadas para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano, com vista à formação integral destes sujeitos. Necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no que se refere ao acesso de informações por meio de documentos tais como: Projeto Político Pedagógico PPP, planos de aulas, dados de identificação dos gestores, coordenadores e docentes, entre outros se necessário.

Informamos que a referida pesquisa será realizada com os docentes do componente curricular de História, Gestora e Coordenação Pedagógica da escola através de entrevistas semi-estruturadas, (necessitando portanto de uma sala reservada na escola, para realização das entrevistas), e observação sistemática, no ambiente escolar (prédio total da escola). Os turnos de interesse desta pesquisa são o matutino, vespertino e noturno esse quando houver. Informamos ainda que a pesquisa não trará ônus para a instituição e/participantes.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 04 de setembro de 2019.

Prof.(a). ESP Lysne Nôzenir de Lima Lira
Pesquisador(a) Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Prof.(a) ESP Isane de Fátima Soares Pedrosa
Diretor(a) da Escola Jesus Nazareno de Souza Cruz
(CARIMBO)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
 CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
 Fone: (95) 2121-0953
 E-mail: cep@uerr.edu.br
 www.uerr.edu.br

Anexo C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso:

Título:

Pesquisador:

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de autorizar a participação do (a) menor sob minha responsabilidade no projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é [citar o objetivo], a justificativa desta pesquisa [citar a justificativa]. Para tanto, faz-se necessária(o) [descrever o procedimento no qual o menor autorizado é incluído como participante da pesquisa, bem como o detalhamento dos métodos a serem utilizados].

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas (garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa).

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n° (xxx) e [por exemplo, a Secretaria Municipal de Saúde de Boa Vista ou Gestora da Escola X, Diretor do Programa Y], tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias** (garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), é para certificar que o menor sob minha responsabilidade, _____, na qualidade de participante voluntário, está autorizado a participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa do menor sob minha responsabilidade trará riscos (explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa, consultar Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16).

Estou ciente de que o menor sob minha responsabilidade terá direito a (esclarecimento

sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. Caso não haja o pesquisador explica que não haverá.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, bem como o menor sob minha responsabilidade, encerrando assim a participação dele(a) a qualquer tempo, sem penalidades (garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma).

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela participação do menor sob minha responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa (explicitação da garantia de ressarcimento (caso haja) e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, explicitação da garantia de indenização (caso haja) diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa).

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, bem como o menor sob minha responsabilidade e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Autorizante: _____

Data: ____/____/____

Eu _____ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12 (conter declaração do pesquisador responsável que expresse o cumprimento das exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12).

Eu _____ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

(utilizar essa descrição, em caso de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

Nome do Pesquisador responsável:

Endereço completo:

Telefone:

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

Folha 2/2

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA

Anexo D

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR ESTUDO SOBRE PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS ANA LIBÓRIA E JESUS NAZARENO DE SOUZA CRUZ

Pesquisador: LYSNE NOZENIR DE LIMA LIRA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 22874719.2.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

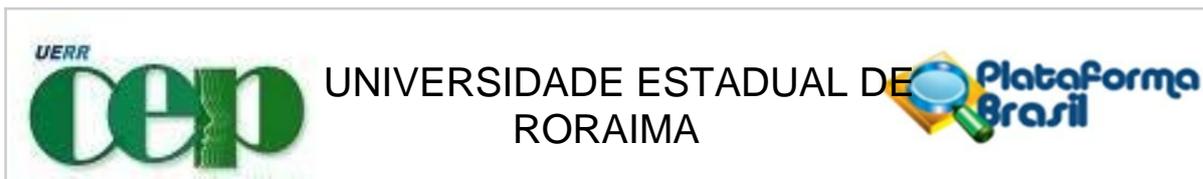
Número do Parecer: 3.893.047

Apresentação do Projeto:

As informações foram retiradas do documento intitulado PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1430988.pdf postado em 16/02/2020

Esta pesquisa investiga: Quais as contribuições do trabalho docente para a aprendizagem de alunos indígenas no contexto urbano, a partir de aspectos interculturais e das estratégias de ensino, de escolas estaduais em Boa Vista/RR? Por meio de uma abordagem qualitativa, o objetivo é analisar como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais, garantidas pela lei 11.645/08 nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR, com fundamentos na teoria da aprendizagem dialógica que prioriza a interação com maior presença de diálogos, entre pessoas as mais diversas possíveis, em busca da validade dos argumentos. Pois como diz Vygotsky (1989 e 2003), que discute que a aprendizagem acontece no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito no plano individual (intrasubjetivo). Assim, a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), a pesquisa se desenvolve apoiando-se elementos teóricos, análise de documentos pertinente às escolas citadas e material obtido por meio de entrevistas, junto aos participantes envolvidos na pesquisa. A análise dos textos obtidos a partir da coleta, por meio de entrevista junto aos autores

Endereço:	Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201		
Bairro:	Canarinho	CEP:	69.306-530
UF: RR	Município:	BOA VISTA	
Telefone:	(95)2121-0953	Fax:	(95)2121-0949
		E-mail:	cep@uerr.edu.br



envolvidos, será realizada à luz da abordagem teórico metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) elaborada por Norman Fairclough. Na concepção deste autor, a ADC “se baseia na percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (2003). Entendido assim, a pertinência desta abordagem no que se refere ao aprofundamento de estudos para compreender as relações socioculturais, respeitada a pluralidade étnico-racial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais garantidos pela Lei 11.645/08 nas Escolas Estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR.

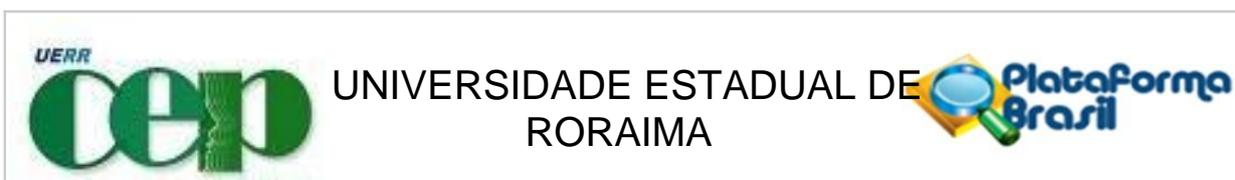
Objetivo Secundário:

- a) Identificar a diversidade de aspectos interculturais e relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem do aluno indígena nas escolas estaduais Ana Libória e Jesus Nazareno de Souza Cruz em Boa Vista/RR;
- b) Compreender e descrever como acontece o trabalho docente com alunos indígenas nas Escolas estaduais objeto deste estudo, na capital Boa Vista /RR e
- c) Propor alternativas metodológicas que podem ser adotadas para o ensino de alunos indígenas em um contexto urbano, com vista à formação integral destes participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Assim como os participantes da pesquisa estarão cientes de que a sua participação na pesquisa trará riscos, mesmo que mínimos como desconforto, estresse ou cansaço. Contudo, este estará ciente que, havendo algum desconforto, estresse, ou qualquer outra manifestação contrária a sua saúde mental e/ou emocional durante a realização da pesquisa, caso ocorra, estou poderá pedir um outro momento ou mesmo desistir, assim como informado que o contato com a pesquisadora será extremamente profissional. Benefícios: Os participantes estarão cientes também, de que terão direito a esclarecimentos referente a pesquisa a qualquer tempo e receberão uma via por email da pesquisa, após a mesma finalizada. Assim como a relevância de contribuir com novas pesquisas na nossa escola, objetivando a qualificação continuada de nossa carreira e sobretudo a aprendizagem dos alunos. Assim como estarão ciente de que são livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a participação a qualquer tempo, sem penalidades. Da mesma forma de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela sua participação no

Endereço:	Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201		
Bairro:	Canarinho	CEP:	69.306-530
UF:	RR	Município:	BOA VISTA
Telefone:	(95)2121-0953	Fax:	(95)2121-0949
		E-mail:	cep@uerr.edu.br



desenvolvimento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

- 1- Diante do exposto, o CEP/UERR, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.
- 2- O(a) pesquisador(a) deverá desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;
- 3- O(a) pesquisador(a) deverá anexar os resultados por meio de relatórios via Plataforma Brasil, com isto garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no item 3, inciso 3.3, alínea "c".
- 4- Devido a solicitação de parecer ad referendum a coordenadora verificado o saneamento das pendências descritas no parecer pendente nº 3.707.781 emitido pela CEP/UERR em 15/11/2019 aprova o projeto.

Situação: Protocolo aprovado.

Endereço:	Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201		
Bairro:	Canarinho	CEP:	69.306-530
UF: RR	Município:	BOA VISTA	
Telefone:	(95)2121-0953	Fax:	(95)2121-0949
		E-mail:	cep@uerr.edu.br



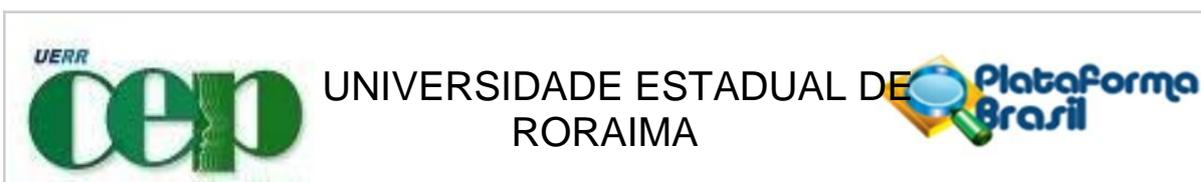
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1430988.pdf	16/02/2020 14:00:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao.docx	16/02/2020 13:59:55	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/09/2019 12:00:01	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIRA	Aceito
Outros	PENDENCIA_1_LYSNE_11_09_2019.pdf	11/09/2019 14:49:50	Tatiane da Silva Simão Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Confiabilidade.pdf	06/09/2019 18:43:55	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Compromisso.pdf	06/09/2019 18:43:43	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_Jesus.pdf	06/09/2019 18:43:24	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_Ana.pdf	06/09/2019 18:43:09	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Jesus.pdf	06/09/2019 18:42:54	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ana.pdf	06/09/2019 18:42:38	LYSNE NOZENIR DE LIMA LIA	Aceito

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
 Bairro: Canarinho CEP: 69.306-530
 UF: RR Município: BOA VISTA
 Telefone: (95)2121-0953 Fax: (95)2121-0949 E-mail: cep@uerr.edu.br

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 02 de Março de 2020

Assinado por:**Sandra Kariny Saldanha de Oliveira****(Coordenador(a))**

Endereço:	Rua Sete de Setembro,231 - Sala 201
Bairro:	Canarinho
CEP:	69.306-530
UF: RR	Município: BOA VISTA
Telefone:	(95)2121-0953
Fax:	(95)2121-0949
E-mail:	cep@uerr.edu.br