

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

**DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À
REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA**

Roberta Fernandes Vieira

Boa Vista/RR,
2022



ROBERTA FERNANDES VIEIRA

**DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À
REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA**

Boa Vista /RR
2022

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso (X) Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: Roberta Fernandes Vieira **E-mail:** roberta.vieira@uerr.edu.br

Agência de Fomento: Não houve

Título: DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA

Palavras-Chave: Educação Curricular. Prática Docente. Multiculturalidade.

Palavras-Chave em outra língua: Curriculum Education. Teaching Practice. Multiculturalism.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Grau: Mestrado **Curso de Graduação:**

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Orientador(a): Elialdo Rodrigues de Oliveira

E-mail: elialdo_oliveira@hotmail.com

Co-orientador(a): Não possui

E-mail:

Membro da Banca: Roseli Bernardo Silva dos Santos - CPF: 438689594-91

Membro da Banca: Felipe Luiz Gomes Figueira - CPF: 065.031.009- 81

Membro da Banca: Raimunda Gomes da Silva

Data de Defesa: 26/10/2022 **Instituição de Defesa:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: (X) Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: () Capítulos. Especifique. ()

Outras restrições. Especifique. _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a): *Roberta Fernandes Vieira* Data: 20/12/2022.

ROBERTA FERNANDES VIEIRA

**DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À
REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico 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 Orientador: Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira

**BOA VISTA - RR
2022**

ROBERTA FERNANDES VIEIRA

**DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À
REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA**

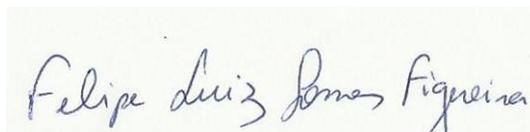
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, avaliada e aprovada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



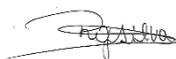
Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira
(Presidente da Banca)
Universidade Estadual de Roraima – UERR



Prof.ª Dr.ª Roseli Bernardo Silva dos Santos
(Membro Titular)
Instituto Federal de Roraima - IFRR



Prof. Dr. Felipe Luiz Gomes Figueira
(Membro Titular)
Universidade Federal do Paraná - IFPR



Prof. Dr.ª Raimunda Gomes da Silva
(Suplente Interno)
Universidade Estadual de Roraima – UERR



Prof. Dr.ª Ivone Mary Medeiros de Souza
(Suplente Externo)
Instituto Federal de Roraima – IFRR

**Boa Vista /RR
2022**

DEDICATÓRIA

A todos que compartilharam a vida comigo, principalmente àqueles que se tornaram referências na minha carreira profissional.

Roberta

RESUMO

Compreender as diferenças a ponto de aprender e respeitar a cultura do outro nunca deixou de ser um desafio. Em meio a avanços e retrocessos da humanidade, a escola, como um contexto multicultural, precisa desenvolver políticas que construam o aprendizado na diferença, além de garantir a todos o direito de preservar sua identidade cultural. Nesse sentido, o estado de Roraima, em meio a uma pluralidade cultural expressiva, precisa desenvolver políticas educacionais com diretrizes que contemplem as múltiplas culturas de atores que têm o espaço da sala de aula como oportunidade de acesso ao saber legitimado que visa desenvolver capacidades profissionais, intelectuais e humanas. É por essa vertente que este estudo investigativo apresenta como problema de pesquisa a seguinte indagação: como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima (DCRR) trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar? Na busca de resultados para a indagação mencionada, o objetivo geral propõe compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar. Também são essenciais para responder ao problema de pesquisa, os objetivos específicos, os quais visam identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima, descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental e apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista. O percurso metodológico foi desenvolvido em caráter qualitativo, tendo como base o paradigma da abordagem fenomenológica com método descritivo. Para a coleta de dados, utilizamos, de início, a técnica do grupo focal, na intenção de promover a interação dos professores com o tema da pesquisa e, por conseguinte, entrevista individual com os sujeitos, no intuito de aprofundar as discussões dialógicas de forma a conhecer as experiências profissionais de cada sujeito. Durante as entrevistas, utilizamos um roteiro com perguntas semiestruturadas e caderno de anotações (observações livres) para registro das desvelações subjetivas e do próprio ambiente observadas. Na interpretação dos dados, empregamos análise de conteúdo para o DCRR e análise de discurso para interpretação das significações dos entrevistados descritas em matrizes ideográficas e nomotéticas recorrendo aos recortes categorizados dos relatos de experiências dos sujeitos da pesquisa. Entre os resultados obtidos, os principais expressam: a) o DCRR, em sua introdução, começa a direcionar um

trabalho voltado para o contexto multicultural de Roraima, apontando propostas de valorização do saber pautado na interculturalidade, mas em seu desenvolvimento, o tema da interculturalidade aparece fragmentado em disciplinas que naturalmente se ligam ao assunto, de forma a não atender a clientela diversa que povoa as escolas do estado de Roraima; b) conhecimento superficial do DCRR pelos professores; c) o entendimento de currículo como teoria, plano, estrutura de conteúdos e metodologias; d) a necessidade de formação continuada com especialistas no assunto e apoio pedagógico no cotidiano. Os resultados obtidos nesta pesquisa nos fazem entender que o DCRR trata o tema multiculturalidade por imposição da necessidade, que o contato dos professores com esse documento acontece de forma esporádica, fragmentada e restrita às áreas de conhecimento específicas de cada docente e a interculturalidade desenvolvida no ambiente escolar se dá porque não há como desconsiderar a diversidade cultural presente nas salas de aula do estado de Roraima.

Palavras-chave: Educação Curricular. Prática Docente. Multiculturalidade.

SUMMARY

Understanding the differences to the point of learning and respecting the culture of the other has never ceased to be a challenge. In the midst the advances and setbacks of humanity, the school, as a multicultural context, needs to develop policies that build learning in difference, in addition to guaranteeing everyone the right to preserve their cultural identity. In this sense, the state of Roraima, in the midst of an expressive cultural plurality, needs to develop educational policies with guidelines that contemplate the multiple cultures of actors who have the classroom space as an opportunity to access the legitimized knowledge that aims to develop professional, intellectual and human capacities. It is for this reason that this investigative study presents as a research problem the following question: how does the Curriculum Document of the State Elementary School of Roraima (DCRR) deals the multiculturalism present in the school environment? In search for results to the mentioned question, the general objective proposes to understand the treatment given by the DCRR from Elementary School to the multiculturalism present in the environment school. Also essential to answer the research problem are the specific objectives, which aim to identify the teachers' perceptions about the DCRR of Elementary Education in relation to the multicultural context of Roraima, describe the issues of multiculturalism present in the DCRR of Elementary School and point out alternatives to face the challenges in the execution of the DCRR in the multicultural context of the school environment in Boa Vista. The methodological path was developed in a qualitative way, based on the phenomenological approach paradigm with a descriptive method. For data collection, we used, at first, the focus group technique, with the intention of promoting the interaction of the teachers with the research theme and, consequently, individual interviews with the subjects, in order to deepen dialogic discussions in order to get to know the professional experiences of each subject. During the interviews, we used a script with semi-structured questions and notebook (free observations) to register the subjective unveilings and the observed environment itself. At data interpretation, we used content analysis for the DCRR and discourse analysis for interpreting the meanings of the interviewees described in ideographic and nomothetic matrices using categorized clippings from the research subjects' accounts experiences. Among the results obtained, the main ones express: a) the DCRR, in its introduction, begins to direct a work focused on the multicultural context of Roraima, pointing out proposals to value knowledge based on

interculturality, but also on its development, the theme of interculturality appears fragmented into disciplines that are naturally linked to the subject, so as not to meet the diverse clientele that populates the schools in the state of Roraima; b) superficial knowledge of the DCRR by teachers; c) the understanding of curriculum as theory, plan, content structure and methodologies; d) the need for continued training with specialists in the subject and pedagogical support in everyday life. The results obtained in this research make us understand that the DCRR deals the theme of multiculturalism by imposing necessity, that the contact of teachers with this document happens sporadically, fragmented and restricted to the specific areas of knowledge of each teacher and the interculturality developed in the environment school it happens because there is no way to disregard the cultural diversity present in classrooms in the state of Roraima.

Keywords: Curriculum Education. Teaching Practice. Multiculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Da BNCC ao plano de aula – correlações e abrangências.....	16
Figura 2 – Fenomenologia.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças a serem implementadas com o DCRR.....	18
Quadro 2 – Inovações nas práticas escolares.....	40
Quadro 3 – Eixos temáticos e suas dimensões interculturais.....	45
Quadro 4 – Exemplos de unidades temáticas ligadas à interculturalidade.....	46
Quadro 5 – Exemplos de unidades temáticas ligadas à interculturalidade.....	46
Quadro 6 – Distribuição de professores por disciplina.....	53
Quadro 7 – Sobre os sujeitos centrais da pesquisa.....	61
Quadro 8 – Matriz nomotética das significações sobre leitura, compreensão e execução do DCRR em relação à multiculturalidade.....	65
Quadro 9 – Matriz nomotética das significações sobre conceito de currículo.....	67
Quadro 10 – Matriz nomotética das significações sobre conceitos de multiculturalidade e interculturalidade na área educacional.....	67
Quadro 11 – Matriz nomotética das significações acerca da opinião sobre o DCRR do Ensino Fundamental.....	69
Quadro 12 – Aspectos da multiculturalidade no DCRR que contribuem para competências humanas.....	69
Quadro 13 – Aspectos de multiculturalidade no DCRR que contribuem para competências intelectuais.....	70
Quadro 14 – Como as competências e habilidades do DCRR trabalham a multiculturalidade local.....	71
Quadro 15 – Significado da multiculturalidade na prática curricular.....	72
Quadro 16 – Desafios na execução do DCRR.....	73
Quadro 17 – Alternativas de enfrentamento para os desafios do ensino	74
Quadro 18 – Sugestões para o trabalho do professor com o DCRR.....	75
Quadro 19 – Práticas culturais do DCRR para uma educação significativa.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF Constituição Federal

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD Educação a Distância

IDEB Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IFRR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e do Desporto

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PP Projeto Pedagógico

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

RE Respondente

RCN Referências Curriculares Nacionais

RR Roraima

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERR Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

Introdução	07
1 CURRÍCULO, CULTURA E CONTEXTO MULTICULTURAL DE RORAIMA	12
1.1 CURRÍCULO: DEFINIÇÃO EM CONTEXTO.....	15
1.2 O DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA.....	15
1.2.1 Multiculturalidade ou interculturalidade: características e práticas	24
1.3 CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
1.4 MULTICULTURALIDADE E CURRÍCULO	27
1.5 A MULTICULTURALIDADE NO DCRR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.....	32
2 A REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA E AS REFLEXÕES NA ELABORAÇÃO DO DCRR	36
2.1 RORAIMA E SUA COMPOSIÇÃO CULTURAL	36
2.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM ATIVIDADES MULTICULTURAIS	39
2.3 O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA.....	42
2.4 PONTOS DE MULTICULTURALIDADE PRESENTES NO DCRR.....	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 ESPAÇO DA PESQUISA	50
3.2 PÚBLICO DA PESQUISA.....	53
3.3 A FENOMENOLOGIA E SEU PROPÓSITO FILOSÓFICO E CIENTÍFICO	53
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	55
3.4.1 Grupo Focal	56
3.5 COLETA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	58
4 BOA VISTA MULTICULTURAL: CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS DOCENTES	60
4.1 PERFIL FORMATIVO DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	60
4.2 CARACTERÍSTICAS DA MULTICULTURALIDADE NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL PENHA BRASIL	62
4.3 SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	64
4.3.1 Compreensão das significações em torno da multiculturalidade no DCRR	64

4.3.2 A multiculturalidade no DCRR.....	69
4.2.3 Desafios de práticas aliadas ao DCRR no contexto multicultural de Boa Vista	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	90
APÊNDICE A: INFORMAÇÕES GERAIS DA PESQUISA.....	91
APÊNDICE B: Roteiro das entrevistas com os professores da Escola Estadual General Penha Brasil	92
APÊNDICE c: matrizes ideográficas	94
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa envolve muito mais que a experiência de quase vinte anos como professora da rede estadual de ensino do estado de Roraima, na capital Boa Vista, pois, mais do que trabalhar, havia e há o anseio de, como migrante, aqui viver e desfrutar dos encantos da cultura da região Norte, assim, mesmo que tomada pelos costumes do Nordeste, não houve confronto ou negação à cultura local, já que, quanto mais estranho, maior o fascínio pelo conhecimento do novo.

A vinda para este estado era focada na realização profissional de trabalhar na área da educação como professora licenciada em Letras e Literatura, porém, logo no meu primeiro contato com a nova sociedade que me acolheu, ao ir a uma missa celebrada por um padre de etnia Uapichana, percebi o universo multicultural que me cercava e que isso faria diferença. Então, depois dessa experiência, além de valorizar mais minha cultura de origem, interessei-me pela cultura local e até hoje me surpreendem as variadas culturas que se encontram e se multiplicam em novos saberes.

Nesse contexto, tornou-se imprescindível estudar sobre a multiculturalidade, que se dá pela junção de diferentes culturas, cada uma com identidade própria, considerando, nesse conceito, a reflexão sobre os direitos das minorias. Devido às diversas formações históricas, sociais e políticas, em cada lugar, esse fenômeno assume uma forma, de acordo com sua realidade. No Brasil, a tentativa de homogeneização dos povos colonizados teve apoio das instituições escolares, que transmitiram culturas do Ocidente e da Europa, desvalorizando a cultura dos que habitavam as terras conquistadas (CANDAUI; RUSSO, 2010).

A multiculturalidade é um tema e um conceito que vem sendo muito debatido na atualidade, porém, já é um assunto que há muito permeia as escolas brasileiras. Em Roraima, a discussão sobre esse tema se torna ainda mais necessária, dados os elementos multiculturais da sua formação, pois foi um dos últimos territórios a se transformar em estado com a aprovação da Constituição de 1988, tendo em sua composição étnica o índio, o europeu e o negro. Mais tarde, essa composição contou

também com os migrantes vindos de várias regiões brasileiras, sobretudo da região Nordeste.

Com essas certezas em mente, faltava-me organizar as ideias para a elaboração de um problema de pesquisa que descrevesse esse sentimento que partiu do livro Educação Intercultural: desafios e possibilidades, de Mylene Cristina Santiago, Abdeljalil Akkari e Luciana Pacheco Marques. Conforme os autores, “experiências interculturais ampliadas para reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e insuficientes” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p.15).

Portanto, é fundamental, para a compreensão do tema em questão, a clareza sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. Alvarado (2002) apresenta a distinção deles definindo que, por um lado, a multiculturalidade preconiza o convívio de diferentes culturas em um mesmo espaço social, sob os princípios da tolerância e do respeito às diferenças. A interculturalidade, por outro lado, propõe um projeto político capaz de estabelecer um diálogo entre os envolvidos, assumindo que a interação entre essas culturas é inevitável, como forma de garantir uma genuína convivência pacífica.

Apesar de o tema da pluralidade cultural encontrar-se no Documento Curricular de Roraima (DCRR), é evidente que a interculturalidade aparece fragmentada em alguns organizadores curriculares. Para Akkari e Santiago (2010), com a introdução da interculturalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), não implica que ela se destaca como prioridade no ambiente escolar brasileiro, o que deixa claro que há dificuldade, por parte dos educadores, de trabalhar esse tema. Um plano de ensino em que não se naturalize o tema da multiculturalidade e não destaque a sala de aula como cenário para a percepção das diferenças termina por colocar o aluno à margem, isolando-o dessa conjuntura.

Ao professor, cabe o desafio de pesquisar cotidianamente, tornando-se um fomentador de práticas culturais que desenvolvam a interculturalidade, encarando esse entrave também como progresso pessoal, a ponto de reconhecer a todos como sujeitos interculturais. Dessa forma, educar para a interculturalidade ainda é e sempre será uma provocação.

Além de uma formação muito diversa, desde 2015, a população de Roraima vem tendo um crescimento significativo, devido à busca de refúgio pelos imigrantes venezuelanos, por isso, são visíveis as múltiplas culturas que formam o estado, assim

como se torna evidente e urgente que as instituições públicas e privadas e os programas sociais ofereçam mudanças que atendam às necessidades dessa nova composição étnica.

A educação possui um papel fundamental nesse contexto, pois reúne condições que possibilitam a compreensão e a valorização da cultura do outro, permitindo que a aprendizagem aconteça de forma a enriquecer o conhecimento sobre diferentes culturas, sem imposições que favoreçam a disseminação de práticas pautadas na homogeneidade, ideal dos grupos dominantes. Portanto, o multiculturalismo “deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (CANEN, 2007, p. 92).

Diante disso e com base em Fornet-Betancourt (2015 p. 28), que nos alerta para o fato de que nossa identidade é intercultural, “segundo o enfoque de nossas próprias biografias”, nasceu a questão da pesquisa: **Como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar?** Para responder a essa indagação e com o intuito de contribuir com propostas que desenvolvam a interculturalidade nas salas de aula de nosso estado, sugeridas pelo DCRR, o objetivo principal deste trabalho é compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

Para responder e apoiar o objetivo geral desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima; b) descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental; c) apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

No que se refere ao tipo de pesquisa, ela se fundamentou em uma abordagem qualitativa com estudo de caso. Como técnicas de pesquisas, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental e de campo. Já como método para a análise e a interpretação dos dados, optamos pela fenomenologia, pois, para Sokolowski (2014, p. 23), ela “reconhece a realidade e a verdade dos fenômenos”, já que resgata a lucidez quando estamos imersos em meias verdades.

Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos e fundamentar esta pesquisa, recorreremos a autores ligados aos estudos culturais, como: Bauman (2017),

Canen (2021), Catherine Wash (2001), Cecchetti e Piovezana (2015), Dietz (2005), Hall (1997), Moreira e Candau (2013), Peter McLaren (2000), entre outros. Na teoria crítica do currículo, tomamos como referência Michael Apple (1999, 2001), Paro (2011), Silva (1999), Zabala (1998), entre outros, que contribuem com bases teóricas para a elaboração e a efetivação de práticas pedagógicas voltadas para a percepção intercultural.

É natural que o tema em destaque nesta dissertação seja demasiadamente explorado no contexto acadêmico local, devido ao estado de Roraima fazer parte da Tríplice Fronteira – Brasil, Venezuela e Guiana. Assim, resalto apenas alguns estudos que também trataram da nossa realidade multicultural, que são as teses de: Oliveira (2016), que defende uma organização curricular para a formação docente na perspectiva intercultural; Spotti (2017), que pesquisa sobre a necessidade de uma formação em Literatura Regionalista para professores da rede estadual de ensino de Roraima; Camargo (2016), que analisou como a cultura ideológica do “jeitinho brasileiro” age de forma hegemônica no controle social e cultural; e Silva (2016), que questiona temáticas como deslocamento e relações de gênero de mulheres nordestinas que se mudavam para a cidade de Boa Vista de 1985 a 2000.

Também podem ser citadas as dissertações de Pereira (2016), que se propôs a compreender como o currículo é aplicado numa escola estadual da zona rural de Boa Vista, Roraima, no aspecto da interculturalidade; Silva (2019), que objetiva analisar os desafios da Educação Intercultural a partir das diversas culturas presentes em Roraima; e Araújo (2020), que questiona como a educação intercultural pode corresponder à necessidade atual da educação de Roraima no ensino da Língua Portuguesa. Ainda que existam muitos trabalhos voltados à prática da educação intercultural, esta pesquisa se distingue por se propor a compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar e identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima.

Esta dissertação se divide em uma introdução e quatro seções. A primeira seção apresenta alguns conceitos de currículo e como se deu o processo de elaboração do novo DCRR para o Ensino Fundamental, pois um dos objetivos específicos deste trabalho é conhecer esse documento, a fim de criar estratégias para que ele se torne, na realidade, norteador da prática docente de interculturalidade no contexto multicultural de Roraima.

A segunda seção aborda o cenário multicultural que permeia esse estado. Devido a esse aspecto, Roraima precisa ser valorizada em sua diversidade, considerando que a educação é a que mais pode contribuir com a valorização da diferença, tendo em vista que favorece a ampliação do conhecimento por meio da troca de experiências, permitindo ao aluno compor sua própria identidade.

A terceira seção traz a metodologia utilizada nesta pesquisa, com o intuito de apresentar os procedimentos usados na coleta, na leitura e na interpretação dos dados vinculados à fenomenologia, método que propicia a análise do fenômeno da forma mais imparcial possível. Além disso, argumentações relacionadas à essência do conteúdo desta pesquisa, que se propõe a colaborar com o exercício da prática da interculturalidade em sala de aula, constituem-se como desafios constantes dos professores, por meio de fundamentos teóricos e de análises de práticas das atividades multiculturais realizadas pelos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Penha Brasil.

Por fim, partindo do método fenomenológico, a quarta seção discorre sobre a interpretação dos dados reunidos em torno do fenômeno investigado, que se concentra nos desafios da execução da interculturalidade no contexto multicultural de Roraima, propostos pelo DCRR. Para tanto, recorreremos, como base teórica, a Arroyo (2013) e Candau, Cruz e Fernandes (2020), encerrando com a compreensão do problema de pesquisa e o alcance dos objetivos pretendidos.

1 CURRÍCULO, CULTURA E CONTEXTO MULTICULTURAL DE RORAIMA

Essa seção apresenta e discute alguns conceitos de currículo buscando construir compreensões mais adequadas de como este é utilizado na escola, além de trazer concepções de cultura para desvelar com mais clareza o tema da multiculturalidade. Para uma construção adequadamente embasada, dividimos o tema em cinco seções, fundamentadas nas ideias de Sacristán (2017), Silva (2019), Apple (2008), McLaren (2000), entre outros. Como a intencionalidade deste estudo é investigar como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar, já que o DCRR está referenciado nela, citou-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta o ensino no Brasil.

1.1 CURRÍCULO: DEFINIÇÃO EM CONTEXTO

Definir currículo passa pela tarefa de situá-lo ao nível e modalidade escolar, além de considerar orientações filosóficas, sociais e pedagógicas inseridas em seu campo de ação. Segundo Sacristán (2017), o conceito de currículo esbarra na ausência de conhecimento sobre ele, por ser um campo de estudo ainda em desenvolvimento e que não se tornou cotidiano nas práticas escolares. Desse modo, conhecer o currículo em momentos esporádicos impossibilita a execução plena dele, deixando-o apenas como um documento para consultas mais específicas, o que resulta na individualidade das ações no âmbito escolar, então sua definição de currículo perpassa a teoria, “ é a práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. (p. 15)

Para Arendt (2017), crianças e jovens imigrantes em idade escolar, sob direcionamentos de um currículo de cultura estrangeira, são instigados ao convencimento de que o novo contexto os ajudará, porém o “novo mundo” apresentado a eles e também a seus pais nunca apresentou solução para a pobreza e opressão que os vitimiza.

”. Nessa perspectiva, os estudos sobre currículo, no século XX, foram mais potencializados nos Estados Unidos, por razão dos grandes movimentos migratórios.

Além disso, devemos considerar relevante a questão curricular no estado de Roraima, considerando a quantidade de imigrantes que ele recebeu e ainda recebe e a importância de entender como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar.

Numa outra visão, Silva (2019) defende que currículo é a mistura entre saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, o que permite várias interpretações e adaptações ao contexto social e cultural. A falta de estudo constante sobre ele leva, equivocadamente, os educadores a pensá-lo somente como instrumento regulador, sem analisar os pressupostos do Sistema.

Conforme Moreira e Candau (2007), é imprescindível o papel do educador na concepção do currículo, pois é aquele que o conduz e, desse modo, concretiza de forma real a teoria. Para que isso se efetive, o acertado é que se discuta o currículo cotidianamente, o que deve ser compromisso dos profissionais de educação, colaborando com a elaboração desse documento, de maneira a torná-lo “mais democrático, mais fecundo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

O currículo, na essência, é a soma de práticas que possibilitam apreender conhecimentos significativos para a emancipação humana. Nessa linha de pensamento, ele pode ser concebido a partir da BNCC, que viabiliza a cultura de cada lugar específico. Deve representar diversas visões de mundo, começando pelo desenvolvimento da criticidade, da socialização e da assimilação de compreensão do convívio social, que, por consequência, alarga as possibilidades de construção da identidade do estudante.

Ademais, seguir o currículo tal como ele foi concebido, para pregar a hegemonia de uma cultura, pode resultar numa prática imposta por relações de poder, disseminando os interesses econômicos e culturais do Estado, o que erroneamente chega a distanciar o aluno do seu contexto. Podemos observar esse fato na forma como se apresentam os livros didáticos, muitas vezes únicos instrumentos de apoio ao professor, pois trazem uma realidade distante daquela vivenciada pelos alunos, impossibilitando um trabalho pedagógico que reconheça a cultura local como essência para uma formação autêntica e diversa que atenda aos anseios da comunidade.

Apple (2008) afirma que na construção de um currículo escolar os aspectos ideológicos não podem ser excluídos, já que eles são os elementos estruturantes desse documento. O perigo da exclusão de tais aspectos é a limitação na formação dos alunos, algo que é muito apregoado em documentos oficiais.

Isolar experiência escolar da complexa totalidade de que é parte constitutiva resulta em uma análise um pouco limitada demais. Na verdade, o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte (APLLE, 2008, p. 98).

Não podemos negar que a sala de aula é um espaço de debate que expõe ideologias diversas, também baseadas no senso comum. Conforme Apple (2008), mostra-se urgente combater falácias que desprezam a ciência e a reflexão, sendo dever da escola evidenciar que vivemos em meio a muitas convicções equivocadas e que somente a informação com base científica pode nos orientar a acertar. Um aspecto relevante a ser considerado é o derrame desenfreado das *fake news*, que se alastraram de maneira a pôr em dúvida importantes descobertas comprovadas pela ciência.

Além disso, a maioria dos professores elabora seus planos de aula centrados nos conteúdos, devido à orientação superficial dada por profissionais muitas vezes não capacitados e que desconsideram competências diversas do currículo para o desenvolvimento de habilidades centradas na formação integral dos indivíduos, visto que o currículo corresponde não somente ao que acontece na escola, mas também ao que ocorre na sociedade. Figueira (2020) explicita que “o espaço educacional é, talvez até primeiramente, ambiente de convivência comunitária, de socialização”, então, todo o contexto deve ser considerado, na medida em que a maioria dos processos seletivos, inclusive o do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pede habilidades e competências que vão muito além de conteúdos estanques.

Nesse sentido, Sacristán (2017) defende que é preciso fazer um estudo pormenorizado dos temas principais do currículo dentro da escola, oportunizando, assim, uma adaptação própria para a prática pedagógica nessa instituição. Dessa forma, dá-se visibilidade a um currículo construído e referenciado pela própria comunidade escolar que é multicultural, daí a necessidade de compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

Os muitos conceitos em torno da definição de currículo revelam também as ideologias em torno de sua construção, por isso é imprescindível identificar no DCRR os elementos que considerem a diversidade cultural local como possibilidade de ampliar os saberes, por isso, é o DCRR o tema da nossa próxima seção.

1.2 O DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

Assim como em outros estados, o DCRR é fundamentado na BNCC, na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e no PNE, com metas a serem alcançadas de 2014 a 2024. O documento objetiva o desenvolvimento das competências e habilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e abrange, também, questões regionais vistas nas orientações didático-metodológicas.

A inserção desse documento no cotidiano do Ensino Fundamental é imprescindível. Para tanto, deve haver uma mudança na execução das ações de toda a equipe escolar, que, quase unanimemente, confunde reunião administrativa com pedagógica. Essa atividade instrutiva deveria ser pautada na formação continuada profissional e em encontros periódicos para estudos, reflexões e debates de textos sobre práticas educativas inovadoras, pois, sem isso, continuaremos falhando e distantes de melhorias efetivas. O DCRR visa a melhoria da qualidade do ensino, o que necessita da cooperação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. A partir do conhecimento desse documento, a comunidade escolar pode desenvolver melhor o trabalho didático-pedagógico, sobretudo na elaboração de projetos e outros documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, para que este se integre ao contexto do aluno.

O DCRR começou a ser elaborado a partir da homologação da BNCC, em dezembro de 2017, com a publicação da Portaria nº 2812/17/SEED/GAB/RR, mas a equipe de gestão e redatores somente foi formada em abril de 2018, pela Portaria n. 1040/18/SEED/GAB/RR. Essa equipe foi encarregada de elaborar, escrever e monitorar o DCRR. Em maio do mesmo ano, 14 municípios do estado assinaram o Termo de Adesão e compromisso ao currículo único e o Termo de cooperação técnica, para, a partir da implantação da BNCC, construir-se o DCRR.

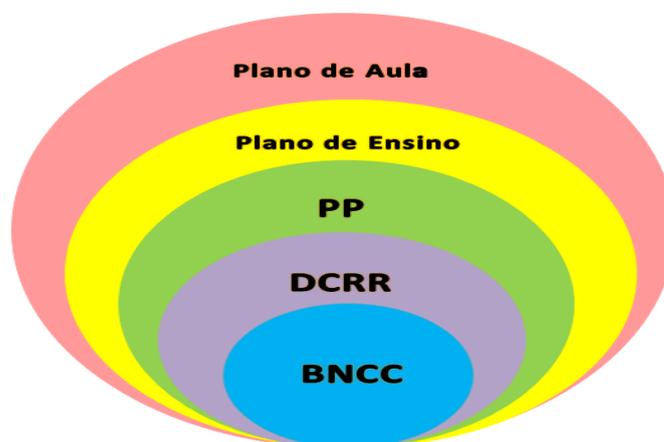
O plano de ação para a construção desse documento foi dividido em atividades mensais de sete etapas, ajustadas às macroações do ProBNCC/MEC, do CONSED e da UNDIME. Essas sete etapas vão desde consulta pública à realização de seminários para contribuições e sistematização dessas contribuições. Também participaram das discussões e das análises do documento membros do Conselho Estadual e Municipal de Educação, Grupos de Trabalhos (GTs), professores especialistas das redes estadual, municipal e privada, além de leitores críticos das Instituições de Ensino

Superior (IES). Em 13 de novembro, a versão final do DCRR foi entregue ao Conselho Estadual de Educação e aprovada pelo Parecer n. 03/2019, de 19 de fevereiro de 2019.

Embora seja inegável a sua importância, o DCRR ainda é bastante desconhecido pelos educadores. Poucos são os momentos destinados ao estudo desse documento durante um ano letivo, o que geralmente acontece no início do primeiro e do segundo semestres e, ainda assim, a atenção é voltada apenas para a listagem de conteúdos programáticos. Esse aspecto é insuficiente para uma atuação pedagógica que permita a melhoria da qualidade de ensino.

O organograma abaixo (Figura 1) define bem como a educação brasileira é estruturada. Ele tem como base a BNCC, que possui como objetivo maior organizar o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, e deve orientar a elaboração dos currículos dos sistemas estaduais e particulares, apontando para as competências e as habilidades que o aluno deve aprender. É a partir do Documento Curricular elaborado por cada estado que se constituem os Projetos Pedagógicos das escolas, porém, mesmo orientado por um documento maior, o PP deve atender as necessidades intrínsecas da instituição, considerando localização, comunidade e problemas concentrados em seu entorno. Não desvinculado a esta conjuntura, o Plano de Ensino deve partir da história de seus atores para então estabelecer os objetivos a serem alcançados nos Planos de Aula, considerando as características peculiares do estado de Roraima e priorizando, assim, uma aprendizagem significativa para os alunos obedecendo a organização a partir da BNCC, representada na figura abaixo.

Figura 1 – Da BNCC ao plano de aula – correlações e abrangências



Fonte: Adaptada da BNCC.

Alinhado a esses documentos, considerando o contexto local, vem o Projeto Pedagógico (PP) da escola. Ele é obrigatório e elaborado com a participação de gestores, professores, equipe pedagógica, alunos e comunidade escolar.

O Projeto Pedagógico revela a identidade da escola, proporcionando autonomia para a tomada de decisões e visando um melhor desempenho pedagógico e administrativo. Caracteriza-se como um apoio fundamental para uma gestão democrática e, quando bem constituído, permite que a escola fomente práticas pedagógicas que contemplem a formação cidadã do aluno, pois, sendo esse instrumento norteador do processo educativo, expressa “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]” (VEIGA, 2006, p. 8).

É a partir do PP que os professores elaboram seus Planos de Ensino, com os objetivos a serem alcançados durante todo o ano em cada disciplina, distribuídos em seus planos de aula. Zabala (1998) considera três graus de relação entre as disciplinas em um planejamento que começa pela multidisciplinaridade, que é a soma das disciplinas sem a preocupação de relacioná-las entre si. Por conseguinte, vêm a interdisciplinaridade, que traz a conexão entre duas ou mais disciplinas, e a transdisciplinaridade, que se configura, ainda, como utopia nos planos de ensino das escolas brasileiras, pois defende um planejamento fundamentado no aluno como protagonista. Contudo, a prática docente existente nas escolas estaduais de Roraima pouco desenvolve planos pautados na interdisciplinaridade, pois, como se pode perceber nas observações livres feitas no espaço da pesquisa, a maioria dos professores planejam de forma multidisciplinar.

O plano de aula é uma tarefa cotidiana do professor, embora se saiba que muitas dificuldades se apresentam em salas numerosas, como déficit de material didático inovador e falta de uma formação continuada eficiente que acompanhe as mudanças, principalmente as tecnológicas. Para Arroyo (2013, p. 30), “a ampliação da função profissional ensinar-educar exige uma revisão radical das políticas de trabalho e de formação”.

Embora se tenha como eixos as orientações do DCRR, para conduzir o plano de aula com eficácia, é preciso que este seja revisto periodicamente, a ponto de se adaptar melhor ao momento presente, aproximando os saberes a mudanças constantes pelas quais passa a sociedade. Para esse fim, ao professor cabe se

apropriar de um capital cultural que também valorize a cultura nativa, ampliando as chances de favorecer igualdade de aprendizagem aos envolvidos (SILVA, 1999).

A BNCC se define como um documento que norteia o ensino nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, garantindo o direito de aprendizagem e desenvolvimento, como determinam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Ordinária prevista na Constituição Federal, que estabelece metas para a melhoria da educação no país de dez em dez anos. Baseada no PNE, a BNCC é considerada um guia de muita importância para estabelecer normas educacionais para escolas públicas e privadas, devendo orientar as aprendizagens adquiridas pelos alunos na escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tem como objetivo possibilitar uma aprendizagem mais igualitária, com foco na qualidade do ensino nas escolas brasileiras, que definem seus Planos Pedagógicos a partir desse documento, levando em consideração as especificidades de cada região.

O § 1º do Artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) guia a educação escolar por princípios éticos, políticos e estéticos, com o objetivo de formar uma sociedade mais íntegra. Em contrapartida, vale salientar que quase sempre não há condições estruturantes para a realização das ações propostas pela BNCC, dada a complexidade particular de cada instituição escolar. Pelo tempo de vigência da LDB, fica evidenciada a necessidade de sua implementação de maneira mais prática e concreta, o que não ocorre em sua plenitude. Há um grande e complexo desafio dos educadores de fazerem o que orienta a LDB, quando se sabe que a escola pública não oferece suportes físicos e tecnológicos de amparo ao trabalho pedagógico, por isso, um dos nossos objetivos específicos é apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar de Boa Vista.

Conforme o quadro abaixo, é possível compreender diferenças nas novas propostas sugeridas pelo DCRR, que sugerem um processo de ensino-aprendizagem renovado e inserido na realidade multicultural do estado.

Quadro 1 – Mudanças a serem implementadas com o DCRRR (continua)

ESCOLA QUE TEMOS SEM O DCRR	ESCOLA QUE DESEJAMOS COM O DCRR
OBJETIVO – repassar conteúdos diversos	OBJETIVO – desenvolver no indivíduo a transformação pelos conteúdos pesquisados e escolhidos

Quadro 1 – Mudanças a serem implementadas com o DCRRR (conclusão)

ESCOLA QUE TEMOS SEM O DCRR	ESCOLA QUE DESEJAMOS COM O DCRR
CURRÍCULO – disciplinar e hierarquizar em séries/anos	CURRÍCULO – fundamentado em habilidades, competências e estilos e mais colaborativo
MÉTODO – focado no ensino e na transmissão de informações	MÉTODO – focado na aprendizagem e em projetos educacionais
PROFESSOR – detentor do conteúdo direcionado para a disciplina/aula	PROFESSOR – orientador, inspirador, instigador e propositor de questões-problema
ALUNO – ouvinte, que aguarda pelas diretrizes do professor de modo majoritariamente passivo. Deve assimilar o que lhe é proposto e posteriormente demonstrar	ALUNO – protagonista, com papel mais atuante, tomador de decisão e apresentador de soluções produzidas em conjunto. É coautor e cocriador de atividades e conteúdos
AVALIAÇÃO – baseada principalmente na memória e na devolução do que foi transmitido	AVALIAÇÃO – participativa, criativa e baseada na atuação do aluno – individual e coletivamente. Utiliza diferentes fontes (visuais, escritas e sonoras)
ESPAÇO/TEMPO – sala de aula/unidade aula	ESPAÇO/TEMPO – presencial/informativo/móvel e ubíquo (diversificados e flexíveis)
ESTRUTURA – linear, gradativa e com pré-requisitos de conteúdos	ESTRUTURA – colaborativa, em rede e aberta
ATITUDE – preocupada com resultados de avaliações imediatas, dificuldade de interagir com a realidade	ATITUDE – sintonizada com a sociedade e com a realidade
TECNOLOGIA – vista como apoio ao ensino	TECNOLOGIA – parte constitutiva da aprendizagem

Fonte: Rabelo (2021)¹.

A interpretação desse quadro comparativo permite destacar uma visão real do processo educacional possível antes do avanço tecnológico, que não nos permitia acesso às informações de maneira tão fácil e rápida. Embora possua um lado excludente, a globalização nos ofereceu facilidade de deslocamento, compondo uma escola bem mais multicultural, o que exige mudanças. Nessa direção, o DCRR (2017, p. 540) destaca como positivo “perceber a escola como uma instituição que ao longo dos anos foi quebrando determinados paradigmas”, por isso a necessidade de um espaço escolar dinâmico, que aproveite a riqueza das culturas que o compõe para o

¹ Palestra ministrada na rede social pelo professor Jairzinho Rabelo, com o título “O DCRR na Prática”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWHTHfNnsAQ&list=PLRXHhIpH55PURNoDLLLLky-ERgmsw9XqLO>. Acesso em: 24 ago. 2021.

aprendizado intercultural. Por esse motivo um dos nossos objetivos específicos é descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR.

O método em que somente o professor transmite conhecimento não cabe mais, levando em conta que são diversos os meios de acesso ao saber, que também nos aparecem de inúmeras formas. O ambiente virtual deve ser considerado válido, pois é enriquecedor quando se trata de educação a distância.

Para tanto, a BNCC (2017) orienta que sejam desenvolvidos conteúdos que transformem o aluno. Faz-se, então, uma seleção de estratégias de ensino-aprendizagem e de análises que constatem se os conteúdos estão apropriados para alcançar, de maneira proveitosa, a maioria dos alunos em sala de aula, pois o que serve para o Ensino Fundamental não necessariamente servirá para o Ensino Médio.

Valendo-nos do entendimento de Zabala (1998), numa verificação dos conteúdos didáticos, faz-se necessário um estudo completo deles, no sentido de averiguar se o que se propõe é imprescindível para que haja uma aprendizagem efetiva. Na prática, a aplicação de avaliação diagnóstica é a forma mais cabível de conhecer as habilidades e competências prévias dos alunos, suas particularidades e os problemas sociais que os envolvem. Em atividades experimentais e em grupo, o professor poderá ser bem-sucedido em suas estratégias, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (SACRISTÁN, 2017, p. 18).

Nesse sentido, um currículo fundamentado em habilidades, competências, estilos e que seja mais colaborativo necessita se adequar à BNCC, porque é ela que determina quais aprendizagens precisam ser desenvolvidas nos anos de escola. Muito antes da BNCC, a Constituição Federal de 1988 já se preocupava com a formação dos alunos: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino [...], de maneira a assegurar formação básica comum, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição Federal do Brasil de 1988, Art. 210).

É preciso fazer um estudo minucioso da BNCC, envolvendo gestores, professores, funcionários, pais e responsáveis, levando-os a colaborar com temas que possam relacionar a teoria com a prática. Um exemplo seria focalizar nos projetos de

vida dos estudantes, considerando a regionalidade e a realidade local, usando materiais didáticos adequados, elaborando projetos culturais para o protagonismo do aluno e associando as disciplinas às competências e às habilidades.

Quanto aos métodos, segundo a BNCC, devem ser focados na aprendizagem e em projetos educacionais em que o aluno seja protagonista. Utiliza-se, assim, das metodologias ativas dos eixos estruturantes como investigação científica, processos criativos, mediação, intervenção sociocultural e empreendedorismo, possibilitando ao aluno uma postura mais crítica diante dos problemas reais e trazendo significância à sua vida.

Atualmente, métodos como aulas expositivas, mesmo com a ajuda de algumas mídias como PowerPoint, vídeos, entre outros recursos, não são suficientes para estimular a atenção dos alunos. Assim:

Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o *seu* conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso”² definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida. Nessa construção, a experiência com o conhecimento envolve construção de sentido, desenvolvimento de enfoque profundo e busca intrínseca por motivação (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 324-325).

Como exemplo prático, podemos citar o planejamento de um sarau, envolvendo alunos desde a organização da logística do evento até as apresentações e a avaliação. Parte fundamental de um projeto é a coordenação do professor, que deve fazer o papel de orientador, inspirador, investigador e propositor de questões problemáticas, para que, assim, ocorra uma aprendizagem que sirva também para fora da escola. Por outro lado, atualmente, não caberia o ensino tecnicista que temos como base, visto que ele não é apropriado para resolver os desafios implícitos do currículo, já que não leva em consideração a realidade dos contextos, primordiais para que a prática educativa tenha relevância (SANCRISTÁN, 2017).

Práticas didáticas eficazes são alcançadas na condição real da aprendizagem na sala de aula. Nesta, o professor age além de um transmissor de conteúdo e se mostra um profissional capaz de saber planejar e conduzir o aprendizado de modo a instigar os alunos na busca do conhecimento (ANDRADE; SARTORI, 2018).

² “Ensina a pensar e a superar a experiência imediata e os contextos de vida, especialmente para as classes socioeconômicas desfavorecidas” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 324-325).

O aluno, como protagonista do seu aprendizado, tem a possibilidade de se destacar tomando decisões e encontrando soluções em equipe ou individualmente, sendo ele autor ou colaborador das ações a serem desenvolvidas, por exemplo, projetos de leitura que incentivem a contação de histórias por alunos do fundamental maior para alunos do fundamental menor. Esse papel de aprendiz ativo somente é possível quando o aluno consegue colocar em prática o que aprendeu de forma apropriada e fundamentada para diferentes conjunturas (MÉNDEZ, 2013).

Todo esse processo de aprendizagem precisa passar por uma avaliação participativa, criativa e baseada na atuação do aluno de forma individual e coletiva. Para tal fim, o professor pode avaliar de maneira visual, escrita e/ou sonora. Exemplificando o exposto, pode-se aplicar uma avaliação oral para debater sobre uma leitura indicada, com a mediação do professor, que separa a turma em pequenos grupos para debater temas como ética, respeito, justiça, entre outros. Tudo isso pode servir de análise da sociedade para que os alunos desenvolvam sua percepção sobre tais valores, o que o possibilita transformar o meio em que vivem.

Uma melhora pedagógica das práticas de avaliação terá de passar por uma revisão de critérios de avaliação que condicionam a coleta de informação nos objetos avaliados e que com antecedência selecionaram o conteúdo a ser avaliado. Primeiramente, tornando explícitos os critérios que refletem o conceito subjetivo de rendimento ideal (SACRISTÁN, 2017, p. 323).

Nesse sentido, os processos que envolvem a avaliação tendem a considerar o desempenho dos alunos e dos professores de modo global, restringindo-se à qualidade do aprendizado dos alunos. Porém, a partir de algumas reformas educacionais em diferentes países e inquietações de grupos de educadores, esses processos avaliativos têm como foco outros elementos, como grupos, classes de alunos e professores. Já quanto aos objetos a serem avaliados, podem ser levados em conta a aprendizagem, os resultados ou a intervenção dos professores (ZABALA, 1998).

Na avaliação, também é possível que o aluno desenvolva a prática de refletir, argumentar e, assim, assimilar um conhecimento significativo. Porém, isso somente se dá quando há comunicação clara sobre o que ele deve fazer para progredir em seus estudos. Nesse contexto, o aluno deve ser informado, de maneira pertinente, a respeito dos objetivos das atividades, oferecendo oportunidades para que ele administre seu próprio aprendizado. Contudo, para atender a diversidade multicultural

das salas de aula de Roraima no Ensino Fundamental, a avaliação precisa ser revista, “pensada junto a outros elementos formadores do currículo, como a metodologia utilizada e os recursos e a didática do professor” (DCRR, 2017, p. 563).

A BNCC permite que se amplie o espaço de conhecimento para fora de sala de aula, utilizando-se de aulas de campo, aulas de EaD (Educação a Distância) e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A sala de aula, em seu modelo tradicional, em fileiras, nas quais os alunos recebem orientações do professor e depois desenvolvem suas atividades, não é suficiente para possibilitar a interação dos envolvidos, sobretudo em salas superlotadas. “Uma organização de espaço eficiente é aquela que facilita os momentos de apresentação de conteúdos que precisam ser expostos [...]”, o que é primordial para a apropriação dos conceitos em questão (BACICH, 2018, p. 263).

Nessa linha, a aquisição do conhecimento se estrutura de forma colaborativa e em rede, de maneira que os alunos possam antecipar assuntos que antes eram lineares, gradativos ou pré-requisitos de conteúdos. Exemplo: quando o professor indica o conteúdo e o aluno estuda em casa, para estar preparado previamente para a aula e a discussão com os colegas.

Para tanto, as ações dos alunos devem estar sintonizadas com a sociedade e a realidade, pois, tradicionalmente, esperava-se que eles desenvolvessem atitudes a partir de resultados e de avaliações dos conteúdos, mesmo que esses não estivessem de acordo com seu contexto. Hoje, a orientação da BNCC é a de que os conteúdos estejam alinhados aos problemas da sociedade, uma vez que, assim, os discentes podem compreender que seu aprendizado tem significado e relevância para sua vida, sentindo-se parte de todo o processo.

As escolas brasileiras ainda precisam se adequar aos métodos de aprendizagem para utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino. No entanto, a preparação do professor para esse novo ambiente se faz imprescindível, visando que haja renovação em nossa educação. Além disso, tem que haver o cuidado com a infraestrutura que dá suporte a esse desenvolvimento.

As TDIC promovem o compartilhamento em rede e a integração de conhecimento em grupo e dão suporte aos objetivos a serem alcançados na educação. Porém, elas não devem ser usadas somente como apoio, mas, sim, para que os alunos produzam conhecimento com elas e sobre elas. Dessa forma,

Só há possibilidade de aprender a fazer um uso integrado das tecnologias digitais se estudantes e educadores fizerem uso desses recursos em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações em que as TDIC possibilitem um posicionamento crítico e, conseqüentemente, favoreçam uma aprendizagem realmente transformadora (BACICH, 2018, p. 255).

A educação é um instrumento que possibilita o desenvolvimento de um sujeito crítico, porém, para que isso aconteça, os educadores também precisam, antes de tudo, fazer uma análise mais profunda do currículo, a ponto de identificar subterfúgios que alienam e pregam a homogeneidade. Do contrário, estarão meramente reproduzindo a ideologia dominante referenciada como padrão.

Por conseguinte, o conhecimento efetivo do currículo é tarefa de todos que compõem a escola, já que este vai além da listagem de conteúdos e permite construir um Projeto Pedagógico autêntico, que melhore a vida da comunidade. No entanto, para que isso se efetive, há de se considerar que a educação precisa passar por investimentos, não bastando somente estudá-la. Para que um Projeto Pedagógico seja concretizado na prática, devem ser disponibilizados recursos financeiros e tecnológicos, os quais, na maioria das vezes, somente chegam à escola desatualizados, incapacitando o professor de concorrer até com os mais simples *smartphones*.

Isso posto, vemos que um dos principais problemas que a escola pública enfrenta é a falta de políticas públicas sérias voltadas para a valorização da educação como peça fundamental para o desenvolvimento humano e social. Percebemos que, via de regra, a quantidade vem antes da qualidade e que a prova disso é que o aluno somente é mais percebido na sua evasão pelos números, e não pelo que deixou de aprender. Melhorar a qualidade da educação no estado de Roraima é atentar para uma sala de aula multicultural capaz de oferecer aprendizagens que ampliam as possibilidades no ensino e aprendizagem e é sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade que trata nossa próxima subseção.

1.2.1 Multiculturalidade ou interculturalidade: características e práticas

A busca pela resposta ao nosso problema de pesquisa que consiste em investigar como o Documento Curricular do Ensino Fundamental de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar, traz a necessidade de elucidar o

conceito de multiculturalidade e, por consequência, também o conceito de interculturalidade, pois, por se tratar de parônimos, acabam por nos condicionar a uma definição semelhante.

O tema multiculturalidade ganhou espaço no estudo das ciências sociais nos anos de 1970, no Canadá. Desde então, houve a necessidade de, com o crescimento migratório, reconhecer que não há como ignorar esse conceito, que muito se confunde com de interculturalidade. Todavia, já existem interpretações distintas para esses termos, pois, ao contrário da multiculturalidade, a interculturalidade não é apenas a convivência de diferentes culturas num mesmo espaço geográfico, mas, sim, o que pode proporcionar a compreensão das diferenças, visando a igualdade e o respeito entre os grupos.

O interculturalismo manifestou-se devido à ausência de completude do multiculturalismo, já que se fazia urgente ultrapassar os limites da tolerância. Esta se baseia na obrigatoriedade de suportar o outro, sendo assim, não promove a interação dialógica entre as culturas, o que cabe ao interculturalismo, que tem como intenção conciliar essas culturas para que haja igualdade.

Podemos formulá-lo como a obrigação moral de ativar o diálogo entre os culturalmente diferentes, cada qual se abrindo a uma alteridade diversa, para buscar os acordos necessários sobre as questões de justiça que vamos resolver para tornar viável a vida em comum em nossas sociedades e, atualmente, também, a sobrevivência em nosso mundo globalizado (TAPIAS, 2013, p. 131-132).

No contexto escolar multicultural de Roraima, torna-se indispensável o avanço de estratégias práticas que proporcionem um ambiente intercultural, devendo começar pela formação dos docentes em atuação. Sob o panorama do multiculturalismo liberal, que reconhece o direito do outro, culturalmente diferente, mas estabelece formas de proteção para definir limites e manter privilégios de um grupo dominante, tal avanço não é tarefa fácil, uma vez que isso requer não apenas estudo e um amplo trabalho coletivo, envolvendo a comunidade escolar, como também o exercício da real interdisciplinaridade nas escolas. Numa sociedade que passa por mudanças constantes, a escola que se tem hoje enfrenta obstáculos que são entraves no caminho para uma educação intercultural que desempenhe “seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 180).

Portanto, ensinar no contexto multicultural de Roraima requer muito estudo, pesquisa, esforço e comprometimento. A partir do conhecimento efetivo do DCRR pelos professores e gestores, numa visão renovadora, será possível construir Projetos Pedagógicos direcionados à melhor construção de planos de ensino, planos de aula e projetos que direcionem a educação do nosso estado para a interculturalidade. Outro fator determinante para os avanços é avaliar os resultados obtidos após cada etapa de trabalho renovado com base no DCRR, para, assim, fazer os ajustes necessários na ampliação das estratégias que mais promoveram melhorias, para tanto, definir alguns conceitos sobre cultura se torna imprescindível.

1.3 CULTURA NO CONTEXTO CURRICULAR

O foco em responder como o Documento Curricular do Ensino Fundamental de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar, requer a atenção sobre alguns conceitos de cultura, palavra utilizada em vários contextos, e que, por essa razão, precisa ser definida de forma a garantir o significado inerente a essa investigação.

A cultura pode ser a partir de três estruturas. Inicialmente, configura-se como aquilo que é produzido por cada indivíduo. Em segundo lugar, pelas manifestações artísticas e culturais que nutrem a indústria cultural. Por fim, é aquela que aparece como instrumento político e social dos indivíduos (CANEDO, 2008).

Por conseguinte, quando refletimos sobre o currículo como instrumento norteador, planejado para promover a aprendizagem dos sujeitos das mais diversas culturas, percebemos que não se deve deixar à margem culturas que normalmente se diferem da esfera dominante. Como instrumento democrático, que busca atender a todos, é primordial a ligação entre currículo e cultura para que possamos acompanhar as mudanças decorrentes da globalização.

Diante de grandes avanços tecnológicos, são perceptíveis as mudanças sociais às quais precisamos estar atentos, se buscamos oferecer educação de qualidade. Quase sempre muitos educadores se perguntam se o que é ensinado nas escolas esboça concretude para que crianças e adultos possam realizar, fora delas, seus propósitos na vida prática. A implementação da nova BNCC precisa ser debatida de forma muito mais consistente, caso o objetivo seja alcançar a realidade do aluno. Para Moreira e Candau (2007, p. 19),

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto.

Diante do exposto, faz-se necessário também discutir as influências do currículo oculto na formação escolar, pois entendemos, como Moreira e Candau (2007), que é a partir dele que atitudes e valores se desenvolvem e que, mesmo assim, não se tem registro dessas ações.

Com a ampliação dos deveres da escola para com a sociedade, foi necessário também ampliar a compreensão de cultura, diversidade e novas tecnologias da educação. Esses conceitos permeiam, de modo constante, as relações sociais, ponto de partida para o alcance do conhecimento científico e a formação cidadã.

Destarte, a indiferença ou a desvalorização do conceito de cultura no processo educacional distancia os conteúdos da realidade. Nesse sentido, alcançar uma aprendizagem significativa torna-se uma tarefa cada vez mais distante de atingir o objetivo, o qual é uma educação de qualidade que valorize todos os envolvidos, de forma a atender anseios individuais, profissionais e sociais de cada indivíduo.

1.4 MULTICULTURALIDADE E CURRÍCULO

Este tópico tratará de assuntos relacionados à multiculturalidade. Para tanto, devemos considerar o conceito de cultura, expresso na seção anterior, tomando como base o contexto de Roraima, estado que faz fronteira com a Venezuela e a Guiana, visto que essas “zonas fronteiriças são zonas de empréstimos e apropriações culturais” (RODRIGUES, 2006, p. 197).

O fenômeno da migração venezuelana traz para o estado de Roraima um grande desafio para os governantes, o de dar assistência aos que chegam e procuram em nosso país uma oportunidade de sobreviver a esse deslocamento impulsionado pela crise política, econômica e social que assola o país vizinho (BARBOSA JUNIOR, 2019).

É também um desafio para as escolas o processo de inclusão de crianças e jovens venezuelanos, uma vez que as dificuldades começam pela língua, perpassam as questões culturais e sociais, chegando à xenofobia. Considerando o estado de

fragilidade de quem se desloca de seu lugar de origem, é preciso que não apenas o professor, mas também toda a equipe escolar busque novas estratégias que possibilitem a inserção desses novos alunos no processo de ensino-aprendizagem em um cenário que já é multicultural e tem muito a ganhar com a interculturalidade entre os povos.

O professor tem uma grande missão de levar para seus alunos atitudes que demonstram o respeito ao próximo, pois, infelizmente, é notado nas salas de aula a exclusão do imigrante de maneira inconcebível, no qual os alunos venezuelanos acabam sofrendo bullying por suas vestimentas sujas, rasgadas e velhas, a falta de construção de laços de amizade acarretando na sua exclusão social ficando fora de grupos de trabalhos em sala de aula, a forte presença da xenofobia que precisa ser feita uma discussão para tentar amenizar ou acabar com esses atos (BARBOSA JUNIOR, 2019, p. 728).

Isso posto, é de se indagar a respeito da contribuição cultural trazida por imigrantes para a nossa realidade, bem como fazer questionamentos voltados à prática de inserção dos aspectos culturais dos imigrantes à nossa sociedade, sem que haja perdas significativas para as culturas envolvidas.

Por um lado, com o advento da globalização, as fronteiras humanas, econômicas, tecnológicas e culturais foram rompidas, permitindo, assim, que o mundo se diversificasse principalmente no fator cultural. Por outro lado, ficaram em evidência as desigualdades sociais entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, já que, para compreender a cultura globalizada, é imprescindível o acesso aos meios de comunicação de forma democrática, o que não acontece. Os países, quando oferecem ajuda humanitária, através de programas sociais sustentados pelo neoliberalismo econômico, pressionam os envolvidos a absorver a subcultura dominante disseminada pelos veículos alienantes de comunicação de massa.

É de fato, difícil negar que o crescimento das gigantes transnacionais das comunicações, tais como a CNN, a Time Warner e a News Internacional tendem a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma “cultura mundial” homogeneizada, ocidentalizada (HALL, 1997, p. 18).

Pensando assim, a expansão dos meios de comunicação através da globalização deixou fluir culturas variadas, sem que estas necessitassem estar no mesmo território físico, porém de forma desigual, já que culturas economicamente dominantes se sobrepõem a culturas locais. Estas, por falta do desenvolvimento de uma educação mais crítica, acabam por absorver, reproduzir e valorizar a cultura dominante, fato observado

muitas vezes pelos educadores em sala de aula, quando, por exemplo, os alunos tendem a valorizar a festa de Halloween da cultura norte-americana em vez de festivais que retratem a sua cultura raiz.

Esse contato entre culturas, muitas vezes, se choca e outras vezes se entrelaça, ampliando as visões de mundo de cada indivíduo, a exemplo do estado de Roraima. Diariamente, ele recebe milhares de imigrantes venezuelanos, trazendo consigo sua carga cultural, situação que não deve ser encarada como uma ameaça, mas, sim, uma parte da composição de um grande cenário multicultural, garantindo o respeito entre as culturas, sem que haja sobreposição de uma para com a outra.

Contudo, Bauman (2017) considera que a chegada de imigrantes acentua o crescimento da xenofobia, pois, além de privados das mais ínfimas necessidades, os que chegam estão fora da lei. Nesse cenário, os já necessitados, em seu lugar de origem, não se solidarizam com o estrangeiro, por compreenderem-se acima dele perante a lei.

Dentro desse contexto multicultural, devemos também considerar que a expansão de movimentos e teorias feministas em visibilidade exigiu que as teorias críticas da educação dessem especial importância ao papel do gênero na construção das desigualdades (SILVA, 2019). O ambiente escolar é sempre diverso no que se refere às diferenças de classes sociais, raciais e de gênero. Inúmeros alunos têm famílias estruturadas fora do padrão definido pela lei ou pelas instituições religiosas. São poucos os que convivem cotidianamente com pai e mãe, de modo que o maior número convive somente com a figura materna ou com parentes. Dados do IBGE do ano de 2010 atestam que a proporção de mulheres responsáveis pela família é de 87,4%.

[...] o feminismo teve implicações igualmente amplas para história cultural, pois estava preocupado tanto em desmascarar os preconceitos masculinos como para enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional (BURKE, 2005, p. 65).

Um currículo indiferente à diversidade existente em sala de aula torna mais difícil os relacionamentos e, conseqüentemente, inibe o aprendizado efetivo, principalmente com relação à troca de conhecimento. Porém, a discussão mais polêmica a ser enfrentada em sala de aula talvez seja a ligação entre a questão da orientação e a identidade sexual.

Sob forte pressão das *fake news*, espalhadas por fundamentalistas de extrema direita, a maioria dos brasileiros foi induzida a acreditar no termo “Ideologia de Gênero”, criado especificamente para distorcer assuntos relacionados ao tema. Desse modo, principalmente os que estão distantes dos estudos científicos sobre identidade de gênero e orientação sexual tendem a ser convencidos de que falar a esse respeito é também estimular meninos e meninas a mudar de orientação ou identidade sexual.

A escola, com seus currículos voltados para o conservadorismo e fechados ao debate, tem sua parcela de culpa quando não trabalha o tema através de projetos, debates ou palestras com profissionais habilitados. Ao contrário disso, muitos de nós mostramos para essas pessoas “diferentes”, quase o tempo todo, que são indesejadas ou que não há lugar para elas em nosso mundo (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). O padrão de comportamento que a sociedade conservadora exige não dita a regra, já que é preciso concordar que os diferentes do padrão imposto precisam de apoio, sobretudo para dialogar sobre suas inquietações, ainda sob a pressão de não decepcionar aqueles que sonharam por eles.

É importante lembrar que escola é feita de pluralidades que se constituem em relações pessoais que permitirão aos envolvidos, com mais liberdade nesse ambiente, desenvolverem senso de responsabilidade sobre seus atos, principalmente por estarem em um espaço que lhes permite firmeza de identidade. Por essa razão, omitir assuntos relacionados a questões de gênero é, ao mesmo tempo, negar a existência de verdades que há muito mancham a história, marcando com crueldade identidades de quem não se reconhece nas fantasias criadas pelas raízes do conservadorismo.

Para discutir o conceito de multiculturalismo, mencionamos Dietz (2005), que o define como sendo um movimento que luta pela inclusão social das minorias. Silva (2019) traz a ambiguidade para o conceito de multiculturalismo quando o compara com a cultura contemporânea, afirmando que, ao mesmo tempo que é um movimento de legítima reivindicação de grupos dominados, é também um movimento usado pelos grupos dominantes para controlar as diferenças que existem no mesmo espaço.

Originalmente, o multiculturalismo serviu como estratégia para unir grupos étnicos e sociais, porém, hoje, abrange outras formas de diversidade (classe, gênero e sexualidade), enfatizando como a luta social e a opressão institucional ocorrem na interseção das raças, etnicidades, classes, gêneros, sexualidades, religiões, entre outros (RYOO, 2010, s/p).

Os educadores das escolas públicas de Roraima, além de terem que saber lidar com a diversidade de gêneros, classes, etnicidades e religiões, dentre outros aspectos, também precisam estar preparados para enfrentar a questão linguística, que diariamente é alvo de preconceito nas salas de aula, por conta da língua materna dos venezuelanos. Para Barbosa Junior (2019, p. 728), é visível a discriminação contra os imigrantes venezuelanos nas salas de aula, onde estes “acabam sofrendo *bullying* por suas vestimentas sujas, rasgadas e velhas”. Sendo assim, cabe ao professor buscar maneiras de promover o respeito, o diálogo, um ambiente de criticidade, para não enraizar a superioridade de alguns sobre outros, possibilitando mais aprendizado, já que, diante da crise econômica na Venezuela, o quadro social e cultural de Roraima passa por grandes e constantes mudanças.

No âmbito pedagógico, o conceito de multiculturalismo está em ascensão e, geralmente, aparece como solução para as muitas questões relacionadas à diversidade. Porém, o cuidado com o uso dessa palavra se faz necessário, já que a classe dominante se apropriou desse conceito na tentativa de homogeneizar os grupos envolvidos, impondo uma cultura padrão que se reflete diretamente nos currículos que direcionam os pseudoprojetos pedagógicos, resultando no que McLaren (2000) chama de multiculturalismo conservador.

É também desse autor a classificação do multiculturalismo liberal, que se difere do conservador apenas por defender que a meritocracia é benéfica, se forem mudadas as condições de desenvolvimento, dando oportunidade a todos. Todavia, não é levado em consideração o contexto das minorias, validando a cultura de quem proporciona as oportunidades, de modo que os vencedores constituem a exceção, como se percebe no clássico exemplo de alunos carentes de escolas públicas que, por seu bom desempenho nos esportes, ganham bolsas de estudo em escolas particulares, retirando do Estado a responsabilidade de lhes garantir uma boa atuação esportiva e educacional.

Seguindo a classificação de McLaren (2000), tem-se o multiculturalismo liberal de esquerda, que também compactua com o multiculturalismo liberal, mas se distingue desse por evidenciar as diferenças entre as minorias, sem levar em consideração fatores históricos e culturais de sua constituição. Combate a ideia de que há uma cultura superior à outra, o que acaba deixando os grupos minoritários sem condições de lutar por seus direitos. É o que acontece comumente nos debates em sala de aula, onde a maioria dos alunos tende a se colocar contra o sistema de cotas

brasileiro, sob a justificativa de que esse sistema promove o que chamam de “racismo reverso”³. Para Zamora, (2012), não há democracia racial no Brasil e o termo “racismo reverso” é uma tentativa de justificar injustiças sociais do negro contra o branco, não levando em consideração fatores históricos e culturais que promoveram as desigualdades nesse país.

Por fim, há também o multiculturalismo crítico, que não somente analisa semelhanças e diferenças, mas também defende um amplo debate que vai além do apenas existir enquanto cidadão para a sua efetiva participação em temas como política, poder, religião, gênero, entre outros, refletindo sobre suas crenças e se desvencilhando de preconceitos, que acabam por alicerçarem as desigualdades. Pensado na perspectiva de desenvolvimento humano, o multiculturalismo crítico deveria ser estudado e utilizado como referencial na educação, pois nele se vê a constância das discussões sobre o ser humano diverso e a promoção de um espaço mais igualitário na comunidade.

1.5 A MULTICULTURALIDADE NO DCRR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

O tema central desta subseção se direciona ao estudo sobre como o multiculturalismo se apresenta no DCRR, uma vez que o estado de Roraima faz parte da Tríplice Fronteira – Brasil, Venezuela e Guiana –, o que determina que parte da sua população seja formada por uma mistura de etnias, principalmente a indígena. Além disso, conta também com parte de sua população formada pelos movimentos migratórios internos, sobretudo oriundos das regiões Nordeste e Sul do Brasil. Sendo assim, Roraima exhibe um quadro cultural singular comparado ao restante do país, precisando primordialmente que o sistema público educacional tenha a preocupação de desenvolver projetos dentro do seu contexto multicultural, pois sabemos que é mais fácil mediar o conhecimento quando respeitada a identidade cultural de cada indivíduo.

³ Termo usado para descrever atos de discriminação e preconceito perpetrados por minorias raciais ou grupos étnicos historicamente oprimidos contra indivíduos pertencentes à maioria racial ou grupos étnicos historicamente dominantes.

Os princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos do DCRR são centrados no desenvolvimento da reflexão sobre o que aprender, para que aprender, como ensinar e como promover redes de aprendizagens colaborativas. Em suas competências e habilidades, visa formar um sujeito atento à realidade, capaz de superar as adversidades do seu tempo e que contribua crítica e ativamente para a transformação do meio em que está inserido, por meio de competências e habilidades, o que não acontece sem que haja a formulação de um Projeto Pedagógico estruturado para diversas habilidades humanas, voltado também para a formação continuada dos professores dentro do universo multicultural de Roraima.

O DCRR evidencia que o estado de Roraima possui uma conjuntura multicultural, pois, conforme o Censo Escolar (BRASIL, 2019), das 374 escolas estaduais com 75.386 alunos matriculados, 16.802 alunos são indígenas que estudam nas 254 escolas distribuídas nas 32 Terras Indígenas Homologadas, o que corresponde a 46,2% do território de Roraima. Dentre esse total, incluem-se 4.123 alunos imigrantes venezuelanos.

Para Bauman (2017, p. 66), “já estamos vivendo, gostando ou não, num planeta ‘cosmopolitizado’, com fronteiras porosas e altamente difusas e uma interdependência universal”. Posto isso, não podemos ignorar o panorama multicultural presente nas escolas públicas de Roraima, já que a migração marcha de forma irreversível devido aos fatores propulsores desse fenômeno como crises políticas, bélicas, econômicas e sociais, cada vez mais constantes na história da humanidade. Para Moreira e Câmara (2008, p. 39), “Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações”. Então, entendemos que as discrepâncias de poder existem em função da conservação dos privilégios, garantindo a supremacia dos grupos que se julgam superiores e que defendem a hegemonia.

Embora tenhamos esse quadro multicultural em Roraima, percebemos, de início, a insuficiência de espaços destinados a essa temática no DCRR, considerando a importância de se desenvolver a interculturalidade entre os envolvidos no sistema educacional. Atentando para a formação da sociedade desse estado, a população roraimense se estruturou de forma diversificada, chegando em sala de aula com esse aspecto. Esse contexto diferenciado das outras regiões brasileiras exige dos educadores uma maior atenção ao tema da multiculturalidade e da interculturalidade.

Tal exigência é recente e se dá pelo despertar da luta pelo direito a uma vivência em que prevaleça o respeito à diferença.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB n. 7/2010), instituem modificações no currículo capazes de diminuir a fragmentação na transição entre as etapas, tanto na Educação Básica quanto nas fases iniciais e finais do Ensino Fundamental. Trazem, entre outras necessidades, a ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural. A linguagem é tida como facilitadora do avanço da aprendizagem dos alunos, pois pode promover o diálogo entre os sujeitos para que dividam suas experiências e anseios. Nesse sentido, “por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta” (RCNEI, 1998, p. 24).

Diante do exposto, a interculturalidade se apresenta no DCRR mais especificamente nos quadros de organização curriculares das disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia. Nesse sentido, Candau (2008, p. 23) defende a interculturalidade como promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

No que se refere às línguas estrangeiras, o DCRR aponta o ensino dessas línguas como alternativa de comunicação, a fim de tornar o sujeito integrado à sociedade. “Em Roraima, isso é mais que uma possibilidade, é uma realidade há muito tempo vivenciada, principalmente nas relações comerciais transfronteiriças quanto nos processos migratórios” (RORAIMA, 2018, p. 268).

Já na disciplina de Geografia, o quadro de organização curricular, sugere-se a organização de entrevistas e pesquisas para realização de exposições com o intuito de compartilhar diferentes vivências que compõem a região, proporcionando o “respeito a diversidade cultural e promovendo a consciência multicultural” (RORAIMA, 2018, p. 440-441). Entretanto, práticas educacionais como exposições, feiras ou festivais culturais ainda abordam a temática da interculturalidade de modo muito superficial. O DCRR (2018, p. 12):

[...] se propõe a promover uma formação de cidadãos plenos e aptos a lidar e atuar na realidade, com os desafios do hoje e do amanhã. E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: a elaboração cuidadosa de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades.

Contudo, nem sempre a elaboração do Projeto Pedagógico passa por uma equipe que tenha se preparado para o desafio do mundo contemporâneo. Paro (2011) aponta-nos que o currículo deve considerar as mudanças na sociedade, sobretudo as relacionadas a direitos políticos, civis e sociais conquistados ou que estão sendo pleiteados.

Diante de mudanças, mesmo que moderadas, pelas quais passa a sociedade, reconhecer que a escola se apresenta como espaço diversificado de saberes é determinante para que o educando tenha clareza do mundo já construído a sua volta. Porém, embora o DCRR fomente metodologias ditas inovadoras, sem uma formação continuada que se apoie no conhecimento aprofundado de teorias que levem a práticas transformadoras, continuaremos sem vislumbrar uma educação que objetive a emancipação do sujeito.

2 A REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA E AS REFLEXÕES NA ELABORAÇÃO DO DCRR

A proposta desta seção é discutir como é constituído o contexto cultural de Roraima e as múltiplas identidades que se agrupam neste espaço fronteiriço e que refletem na formulação do DCRR.

Na sequência, torna-se necessário evidenciar o que o DCRR propõe para as escolas estaduais do estado, já que esse documento guia a prática dos professores em atividades multiculturais a fim de estabelecer diretrizes que objetivem a promoção de salas de aula voltadas a aprendizagem no campo da interculturalidade.

2.1 RORAIMA E SUA COMPOSIÇÃO CULTURAL

Foi com a entrada de indígenas na área acadêmica e mediante estudo das narrativas orais e não de documentos oficiais que se constatou que antes de fundada a fazenda Boa Vista, posteriormente capital do estado, eram os povos Macuxi e Wapichana que habitavam o local. Porém, foi na homologação das terras indígenas Raposa Serra do Sol que se deu essa afirmativa que apenas era repassada aos povos pelos ancestrais (MELO, 2015).

O estado de Roraima sempre recebeu pessoas de diversos estados do país e do exterior. Além dos indígenas, que também migravam para área urbana, grande parte de nordestinos, principalmente maranhenses, buscaram aqui melhores oportunidades. O estado que faz fronteira com Guiana Inglesa e Venezuela sempre recebeu pessoas desses países e recentemente, a crise econômica na Venezuela trouxe milhares de imigrantes em situação de vulnerabilidade, os quais, em sua maioria, vivem de forma precária, mas, mesmo assim, fixam raízes em Roraima, afetando setores importantes como saúde e segurança. Na educação, o choque de cultura que se tem desde a formação territorial apenas tem se intensificado. Nesse momento, mais que nunca, é necessário compreender essa junção multicultural como realidade e buscar interação dos envolvidos a partir de uma política de boa convivência e aprendizado mútuo.

A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política através da libertação do eu ideal ou colectivo sepultado em cada um de nós, um eu que encontra a sua suprema representação no domínio universal do Estado (EAGLETON, 2005 p.18)

É no espaço escolar multicultural de Roraima que acontece um dos contatos mais relevantes entre as culturas diversas que ocupam o estado, pois “[...] o ensino [...] da cultura escolar em Roraima parte de uma análise sobre sua formação histórica e geográfica do estado que é multicultural” (SPOTTI; FELDMANN, 2018, p. 65). Então, transformar esse espaço de convivência num cenário intercultural é confirmar o efetivo exercício de cidadania e se essa possibilidade se concretiza logo no Ensino Fundamental, maior será a chance de se construir um estado em que haja respeito às diferenças.

Conviver entre indígenas venezuelanos, haitianos e guianenses, além de brasileiros das mais diversas regiões do Brasil, é de uma riqueza cultural incontestável. e essa “ pluralidade faz de Roraima um ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas convenientes” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 27-28), é possível, sem muito esforço, conhecer um pouco dessas culturas no próprio cotidiano do roraimense, nas relações de trabalho, por meio da gastronomia e em diversos setores públicos. Já pode ser considerada clichê “a argumentação de que o pertencimento a uma identidade cultural particular implica o reconhecimento de outras identidades” (MACEDO, 2006, p. 293).

Situado na região Norte do país, Roraima tem sua história ligada ao Rio Branco e, assim como outros estados amazônicos, foi formado por indígenas, europeus e mestiços de origem nordestina. Desse modo, o estado apresenta um rico panorama cultural, influenciado por lendas e crenças indígenas, culinária e sociabilidade nordestina, além de fortes influências introduzidas pelas fronteiras da Venezuela, Guiana e estados do Pará e Amazonas (LEVINO; LIRIO, 2016).

Para direcionar esta pesquisa, daremos ênfase à capital de Roraima, considerando que o local da pesquisa, a Escola Estadual General Penha Brasil, está situado em Boa Vista. O Forte São Joaquim do Rio Branco, construído sob ordem do Rei de Portugal, Dom José I, em 1752, deu início ao aldeamento da cidade, com intuito de, sob motivação religiosa, promover economia agrícola e pesqueira com base no trabalho indígena. Porém, por razão de conflitos entre indígenas e brancos, os aldeamentos nem sempre evoluíam. Após esse período, justificado pela necessidade de povoamento, começaram a surgir fazendas para criação e comercialização de gado. Também a extração de mineral surgiu como solução para a economia local, o que despontou a vinda de muitos imigrantes para a região em 1910. Em 1943,

denominado Território Federal do Rio Branco, definiu-se a capital Boa Vista. Em 1962, passou a ser chamado de Território Federal de Roraima e, apenas com a Constituição de 1988, Roraima passou a ser estado (MORAES, 2000).

Repleta de edificações com fins culturais, Boa Vista ainda não constitui identidade firmemente originária da própria região. O que mais representou as raízes do lugar foi o Movimento Cultural Roraimeira, que surgiu na década de 1980 inspirado no Movimento Modernista e no Movimento Tropicalista, com o objetivo de propagar as riquezas naturais da região e a valorização do povo e de contribuir na formação da identidade cultural local, com ênfase principalmente na música. Até esse momento, 2022, artistas envolvidos ainda persistem com suas obras contagiando os que se apaixonam pela diversidade cultural de Roraima.

[...] na década de 1980 quando o estado vive um período de intensa imigração de diferentes partes do país e, também, da Venezuela e Guiana Inglesa, recebendo principalmente imigrantes nordestinos que vêm trabalhar no garimpo de ouro, tendo estes a ilusão de melhorar significativamente as condições econômicas em que viviam, e, até mesmo de obter uma riqueza imediata. Esse momento foi marcado pela violência e a morte de muitos indígenas, pois grande parte dos garimpos eram localizados em terras indígenas. Diante deste cenário e aliado a situação de transformação do Território Federal de Roraima em Estado (1988), o Movimento Roraimeira, por meio de alguns artistas, dentre eles Zeca Preto, Neuber Uchoa e Eliakin Rufino, buscava em um primeiro momento, exaltar as riquezas naturais de Roraima e valorizar a forte contribuição dos povos indígenas para a formação cultural local (SILVA; SANTOS, 2016, p. 3).

Teatros, bibliotecas, centros culturais, praças e espaços destinados à cultura são edificações que compõem o cenário da cidade, porém, em sua maioria, ainda se encontram nas áreas mais centrais da cidade, dificultando o acesso à cultura para os que residem em bairros periféricos. Além disso, falta uma melhor organização de eventos culturais, divulgação e apoio dos administradores públicos, com vistas a ampliar os olhares da população para a valorização da cultura local.

Diante dessa conjuntura cultural, é primordial que a escola insira em seu plano anual atividades que contemplem o estudo sobre as mais diversas culturas que transformam Roraima num rico espaço multicultural com infinitas possibilidades de exercício real da interculturalidade. Nesse entendimento,

é importante ter a análise crítica das visões de mundo, de ciência, de conhecimento, de ética, de cultura, presentes nas propostas curriculares para compreender qual a visão de educação e que tipo de ser humano que a escola propõe formar. O conhecimento é perpassado por um conjunto de

interesses e por isso há uma intencionalidade no currículo proposto pela escola (SPOTTI; FELDMANN, 2018, p. 80).

Todavia, mesmo que a criação do currículo e sua intenção tenha fins de viés hegemônico, esse documento se constitui na multiplicidade de temas e saberes heterogêneos que apresentam infindáveis possibilidades “propriamente educativas, na medida em que propiciem o cultivo de identidades autóctones e, uma vez nelas fundadas, propiciem o desenvolvimento crítico da autonomia, mediatizada pela potencialidade que só a apropriação do conhecimento crítico permite” (CAMARGO; CASALI, 2020, p. 178).

2.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM ATIVIDADES MULTICULTURAIS

Antes de começar a discussão sobre a prática dos professores, devemos refletir o papel antagônico do currículo que, ao mesmo tempo que expressa as visões e os significados de um projeto dominante (SILVA, 1999), também viabiliza a compreensão da identidade individual em meio às diferenças. A esse respeito, Macedo (2006, p. 294) argumenta que “um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural”, ou seja, é preciso que nós, professores, tomemos como base benefícios do currículo já firmado para então desenvolver, a partir deles, estratégias que nos possibilite diminuir as desigualdades numa proposta que desvie a tendência à homogeneidade.

Camargo e Casali (2020, p. 171) explicam que, “como região de fronteiras nacionais e internacionais, o estado encontra-se sob pesadas pressões linguístico-discursivas e culturais”, exercendo igualmente forte pressão sobre instituições educacionais e seus currículos.

Pensar o DCRR com registro impresso, denso e teórico dificulta a inserção das inúmeras possibilidades que o documento oferece ao professor para sua prática em sala de aula. De forma geral, trabalhar o currículo se resume ao que Domingos (2013, p. 460) chama de “linguagem didática (ano letivo, currículo, turma, programa, instituição, método)”, o que dificulta a criação de novas práticas, pior, limita o currículo. Mudar essa linguagem é reconhecer práticas inovadoras que funcionaram em outras instituições escolares e, a partir daí, “dar certos saltos na concepção e na prática educacional”. O que Domingos (2013, p. 463-464) define como “outras escolas” pode ser resumido no quadro abaixo:

Quadro 2 – Inovações nas práticas escolares

1.	Escolas que não nascem em função de cumprir com as expectativas oficiais do Sistema;
2.	Escolas com espaços diversos, com mobiliário e ambientes que sugerem outras disposições do corpo e do ânimo;
3.	Escolas em que são oferecidos espaços, materiais, experiências, propostas que podem ser vividas como importantes e necessárias;
4.	Escolas nas quais se presta atenção especial à observação e escuta dos meninos e meninas;
5.	Escolas que não se baseiam em sistemas de pressão e controle sobre as aprendizagens;
6.	Escolas nas quais não há uma separação entre o tempo de viver e o tempo de aprender.

Fonte: Domingos (2013).

Em suma, o autor coloca educadores frente aos desafios de favorecer espaços que propiciem uma aprendizagem significativa e crítica no viés da liberdade, em que o educando seja ouvido em sua “necessidade de dar sentido ao mundo [...] seus conflitos e suas necessidades de vida e em comunidade” (DOMINGO, 2013, p. 464).

Objetivando apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista, o mais relevante é absorver do DCRR saberes teóricos em leituras semanais e em grupo, fortalecendo a parte pedagógica da escola. Isso viabiliza a formulação de planejamentos de aulas com vistas à informalidade, o que pode garantir aos alunos acesso ao saber significativo relacionado a sua realidade para, a partir daí, desenvolverem habilidades e competências específicas de cada área de conhecimento.

[...] escolas nas quais não há separação entre o tempo de viver e o tempo de aprender. São fundamentais as situações informais, as diferentes formas de convivência, o jogo, a experimentação, os projetos e planos próprios, o tempo pessoal, as próprias decisões e ações. Mas também as atividades e organizações que surgem da necessidade de vida em comunidade podem ser parte do que é composto pela experiência cotidiana (DOMINGOS, 2013, p. 464).

Dessa forma, percebemos que a escola, como ela é, não consegue amenizar preconceitos e desigualdades, quanto mais erradicá-los. A escola deve ser um lugar de discussão, reflexão e diálogo, pois é território multicultural. Assim como a sociedade, a escola tem lugar para todos, independentemente das diversas origens, etnias, classes sociais, culturais, religiões, orientações diversas e nacionalidades.

O decurso educacional tende a voltar-se gradativamente mais para uma diversidade de identidades, pois sabemos da existência, embora quase sempre invisibilizada, de alunos com diversas origens culturais. A escola tem o dever de ajustar suas iniciativas, a ponto de promover aprendizagem, respeitando essas identidades que também têm muito a ensinar. Percebemos que em Roraima vem aumentando o interesse pela abordagem de temas como cultura, multiculturalidade e interculturalidade, conforme reestruturações ocorridas no sistema educacional, que direcionam educadores para a construção de um ambiente escolar voltado para valorização das diferenças que sempre estiveram presentes na sociedade.

Diante de tais aspectos, os professores são os primeiros a interferirem em atitudes interculturais e precisam cotidianamente de formação, com o objetivo de dinamizar suas ações em direção a projetos que destaquem o cenário multicultural. Esse fato enriquece a aprendizagem e concebe o desenvolvimento de competências e habilidades voltados para o social e, por consequência, para o individual, fortalecendo as questões emocionais inerentes a todos. “Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente” (GOMES, 2007, p. 28).

Os professores precisam de formação voltada para diversidade, bem como se sentir parte dessa diversidade, para então absorver aspectos do currículo que favoreçam a valorização da pluralidade cultural, já que, para alcançar bons resultados na exposição do conhecimento específico de sua área, há, de início, a necessidade de reconhecer as diversas identidades que devem se compreender e se respeitar no ambiente escolar. A esse respeito, Gomes (2007, p. 27) afirma:

Aos poucos, vem crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregaram para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Porém, em Roraima ainda é pequeno o número de profissionais de educação inseridos em coletivos sensíveis à diversidade. Muitos ainda estão presos a ideias conservadoras e a práticas acomodadas na repetição de ideias ultrapassadas, fazendo crescer nos alunos o desinteresse pela aprendizagem que aparenta ser

insignificante para suas histórias de vida e perspectiva de um futuro que lhe faça justiça.

Trata-se, em seu pleno sentido, de uma resistência e uma luta, para deter e superar os avanços destrutivos do racismo, preconceito, discriminação e xenofobia que seguem acompanhando a cultura colonialista, pela qual os povos indígenas e os grupos tradicionais são tratados como “outros” da Nação, como se estivessem mais-além de uma imaginária fronteira segregacionista no interior da sua própria nação. São graves e urgentes desafios ao currículo nas fronteiras do Norte da República do Brasil (CAMARGO; CASALI, 2020, p. 179).

Do ponto de vista do multiculturalismo crítico de McLaren (2000), é imprescindível a formação de alunos e professores para trabalhar em sociedades cada vez mais multiculturais. Isso exigirá pesquisas em teorias e práticas com foco na formação de identidades multiculturais envolvidas em diálogos que favorecem a valorização da diversidade.

Nesse sentido, o ambiente escolar é constantemente desafiado à contextualização e a proporcionar condições de acesso à aprendizagem que possibilite a promoção do saber a todos os indivíduos diversos que o compõe.

2.3 O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RORAIMA

O DCRR do Ensino Fundamental contempla também o Ensino Infantil. É um documento extenso composto de 586 páginas e dividido em 8 seções, compreendendo a sua 3ª versão. A primeira seção apresenta o documento de um modo geral: processo de construção, marcos legais, fundamentos e bases. A segunda seção se divide em 3 subseções: princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos do currículo, formação integral do sujeito e currículo: a BNCC e os desafios de construção de uma educação que acolha a diversidade e identidade cultural.

Do índice, chamou-nos atenção a disciplina de Ciências, que traz um breve histórico da área de ciências da natureza, alertando-nos para o fato de que no Brasil, somente a partir do ano de 1971, o componente de ciências passou a ser obrigatório nas 8 séries do que chamava “primeiro grau”. Segundo Branco *et al.* (2018), “[...] “ensino de Ciências configura-se como precário e desatualizado, especialmente pelas más condições físicas, estruturais e recursos escassos [...]”.

Tanto a tardia obrigatoriedade do ensino de Ciências quanto os fatores apontados acima podem revelar a intenção de continuar uma educação pautada em ditames do senso comum, influenciados por conceitos morais ultrapassados. Embora o currículo contemporâneo exponha avanços que considerem ser “essencial o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionados a suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social [...]” (BRASIL, 2021, p. 391), isso não se revela na prática por falta de investimento.

A falta de investimento na ciência é um dos fatores que mais revela os subterfúgios dos poderes públicos para deter o desenvolvimento do senso crítico dos educandos e não apenas destes, mas também dos professores que, presos ao seu árduo trabalho diário e sobrecarregados de burocracia, tendem, por falta de relação com a teoria, lecionar de forma automatizada, a ponto de não perceber esses subterfúgios. Para Gabriel (2008, p. 214), são

Tempos de escola “sob suspeita”, em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos.

Nessa direção, não há como um educador desenvolver um bom trabalho pedagógico sem que haja a compreensão da necessidade de desenvolvimento do senso crítico na escolha de saberes relevantes para a melhor formação do discente.

Antes de iniciar o estudo sobre o Ensino Fundamental, é relevante tratarmos do período de transição dessa etapa descrita no DCRR. Conforme o documento, já nas etapas anteriores, a participação da família se faz necessária, pois disso dependem o desenvolvimento integral dos aspectos políticos e estéticos mencionados nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, na Resolução n. 5, de dezembro de 2009. Dessa forma, “Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2021 p. 112).

Na síntese que considera os direitos e objetivos de aprendizagens apresentada pelo documento como elemento balizador do Ensino Fundamental, já os primeiros objetivos representam a interpretação para o tema da interculturalidade. São eles diretamente ligados ao EU, O OUTRO E O NÓS, os quais consistem em: “respeitar e expressar sentimentos e emoções; atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;

conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro” (BRASIL, 2021, p. 113).

Depois disso, é na quarta seção do DCRR que se inicia o Ensino Fundamental e começam a ser descritos os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, EJA, Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva, Educação escolar indígena e Educação do campo, todos com suas especificidades contidas em seus organizadores curriculares do 1º ao 9º ano.

Como essa pesquisa se concentra numa escola de Ensino Fundamental, nosso foco será direcionado para o 6º, 7º, 8º e 9º ano, com o intuito de encontrar orientações didáticas/metodológicas pautadas na perspectiva intercultural. As disciplinas que apresentam os organizadores, explicitamente ligados às dimensões interculturais, são: língua inglesa, língua espanhola, geografia e ensino religioso. Na educação escolar indígena, a interculturalidade é muito citada na justificativa de que “o contexto diversidade e interculturalidade é uma marca da Amazônia e que deve ser levado em consideração na hora de se pensar e repensar o modelo de formação loco-regional” (BRASIL, 2021, p. 553).

2.4 PONTOS DA MULTICULTURALIDADE PRESENTES NO DCRR

Embora na introdução do DCRR haja a justificativa de que, por ser região de fronteira, a educação estadual de Roraima deve ser voltada para o ensino intercultural, percebemos que ao longo do documento esta questão deixa de ser relevante voltando a dar espaço a teorias que se distanciam da nossa realidade local. Propõe o documento que:

A interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando com tudo que estas duas dimensões oferecem. DCRR (2017, p. 15)

Porém, a constatação da superficialidade sobre o tema da interculturalidade no DCRR começa a ser perceptível a partir dos organizadores curriculares, que no componente de Língua Portuguesa, componente inicial, do 6º ao 9º ano, não há

nenhum eixo que direcione suas atividades à valorização do espaço multicultural e prática da interculturalidade.

Ademais, para Freire (2014), é preciso ter coragem de avaliar se nossas práticas educacionais reconhecem as diferenças socioculturais existentes em nossas salas de aula de forma a valorizá-las ou continua seguindo em direção ao ensino de uma língua homogênea. Ainda conforme o autor, a prática da interculturalidade não pode dissociar o ensino do novo à maneira de se ensinar, levando em consideração a interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Então, não se pode considerar que o DCRR cumpre a proposta de possibilitar ao panorama multicultural de nossas salas de aula um trabalho que valorize contextos bilíngues, considerando que a aproximação entre línguas diferentes é vista como um entrave ao invés de encarado como desafio.

A seguir apresentaremos quadros mostrando as disciplinas que apresentam em seus eixos temáticos propostas de práticas voltadas à interculturalidade.

Quadro 3 – Eixos temáticos e suas dimensões interculturais

ORGANIZADORES TEMÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM EIXO DE DIMENSÃO INTERCULTURAL	
DISCIPLINAS	UNIDADES
Língua Espanhola	16 unidades temáticas
Língua Inglesa	12 unidades temáticas.
Geografia	02 unidades temáticas

Fonte: da autora

As disciplinas de Língua Espanhola e Língua Inglesa possuem eixos completos de unidades temáticas, do 6º ao 9º ano, voltadas para interculturalidade. Já na disciplina de Geografia, apenas duas unidades estão explicitamente ligadas à interculturalidade, dispostas no 8º e 9º anos. Mesmo assim, identificamos objetos de conhecimento ligados a essa questão em todos os anos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Exemplos de unidades temáticas ligadas à interculturalidade

Organizador Curricular – GEOGRAFIA		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Cód/Habilidades Página
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Identidade Sociocultural	(EF06GE02) p. 451
CONEXÕES E ESCALAS	Características da população brasileira	(EF07GE04) p. 454
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	(EF08GE01) p. 456
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.	(EF09GE01) p. 460

Fonte: da autora

É importante ressaltar que na etapa final dos anos iniciais no Ensino Fundamental, o DCRR (2018, p. 426) recomenda que “os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas”. Esse fator promove a disciplina de Geografia como indispensável aliada à inserção da interculturalidade nas salas de aula do Ensino Fundamental local.

Do mesmo modo, a disciplina de História possibilita a execução de planos que justifiquem a prática intercultural no cenário educacional local, já que “o exercício de ‘fazer história’ é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito real, contextualizado em seu tempo e seu espaço, primeiro familiar, depois escolar e pertencente a um grupo social”. Diante disso, apresentamos, no quadro seguinte, alguns exemplos de objetos de conhecimentos voltados ao emprego da interculturalidade.

Quadro 5 – Exemplos de unidades temáticas ligadas à interculturalidade (continua)

Organizador Curricular – HISTÓRIA		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Cód/Habilidades Página

Quadro 5 – Exemplos de unidades temáticas ligadas à interculturalidade (conclusão)

Organizador Curricular – HISTÓRIA		
HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAÇÃO DE REGISTROS	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI06) p. 483
A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO	Resistências indígenas, inovações e expansão na América portuguesa.	(EF07HI11) p. 487
CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	(EF08HI22) p. 491
O NASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI04) p. 493

Fonte: da autora

O componente de Língua Portuguesa, apesar de não apresentar eixo temático direcionado à prática intercultural, como uma das línguas oficiais do Brasil, é uma importante aliada nas salas multiculturais do nosso estado. Seus organizadores curriculares, no que concerne às práticas de linguagem, contém temas que contemplem a prática da interculturalidade quando se referem a leitura, compreensão e produção de texto, independentemente do gênero textual explorado, mas para isso, é fundamental que o professor escolha textos que estimulem a reflexão e desenvolva atividades orais e escritas que fomentem debates que estimulem a busca por saberes construídos a partir de experiências reais e diversas.

Por fim, as disciplinas de Ciências, Ensino Religioso e até a Matemática, que também usam leitura e interpretação para desenvolver habilidades, apesar de não estarem estreitamente direcionadas à questão da multiculturalidade local, podem fazer uso de estratégias que possibilitem um ensino e aprendizagem pautados na interculturalidade. Contudo, antes de estudar o DCRR, é imprescindível a compreensão dos educadores das escolas de Roraima sobre o universo multicultural que compõe nossas salas de aula e, para tanto, faz-se necessário o entendimento dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade:

Não basta a boa vontade do professor para enfrentar o dilema das questões multiculturais na atualidade, é preciso mais; é necessário um conjunto de políticas curriculares para uma formação intencional para esse fim. Uma formação que, além do conhecimento, dote o professor de habilidades, competências e bom senso para lidar com a situação das diferenças, da igualdade e da identidade, tornando a escola cada vez mais o lugar do bem, da acolhida, do amor e da solidariedade humana (OLIVEIRA; CHIZZOTTI, 2020, p. 1364-1365).

Além disso, os problemas que afetam o bom funcionamento das instituições escolares, os quais atingem diretamente o desenvolvimento da escola, perpassam as questões pedagógicas. Eles vão desde as instalações físicas até a falta de participação da família e da comunidade. Nesse intervalo, a percepção do professor sobre educar aparece fragmentada a ponto de confundi-lo sobre sua responsabilidade na instituição onde leciona.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A seção seguinte tem como objetivo descrever o percurso metodológico, de modo a responder o problema desta investigação, e fundamenta-se em autores como Husserl (2020), Cerbone (2014), Chizzotti (2014), Gil (1999), Sokolowski (2014), Triviños (2019), entre outros. Nessa direção, escolhemos trilhar pela pesquisa qualitativa, pois, na concepção de Chizzotti (2014, p. 26), a pesquisa qualitativa “recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais”, trazendo para nossa investigação a revelação da necessidade de se estreitar o espaço entre sociedade, educação e realidade no contexto multicultural de Roraima.

Conforme Triviños (2019, p.117), para enxergar a verdade sobre o contexto social investigado, há “necessidade de conhecer através de percepções, reflexão e intuição da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos [...]”. Essa complexidade nos leva à interpretação e direcionamento da subjetividade, por isso não há definição concreta para o caso, já que o que se busca é a compreensão do fenômeno que, necessariamente, não está relacionado à conclusão da pesquisa.

Ao abordar a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2014) conclui que questões fervorosas, embora já muito conhecidas, persistem em despertar os pesquisadores e precisam ainda estar em pauta. O respeito ao outro e a sua individualidade ainda carece de atenção, pois, embora reconheçamos avanços, estes não são evidentes a ponto de diminuir as desigualdades. Na pesquisa em ciências sociais e humanas, podemos reconhecer o espaço das minorias e a verdadeira intenção dos grupos que usam a educação para promover a hegemonia. Conforme Sokolowski (2014, p. 22), “Separar e diferenciar todas essas intencionalidades, como também os tipos específicos de objetos correlatos com elas, é o que é feito pelo que a filosofia chamou de fenomenologia”.

Portanto, considerando o caminho da pesquisa qualitativa, buscamos o enfoque fenomenológico, pois Chizzotti, (2014, p. 30) afirma que a fenomenologia é uma das teorias que fundamentam esse tipo de pesquisa. Partindo dessas perspectivas, definimos como instrumentos de coleta de dados o recurso do Grupo Focal e da entrevista individual, no intuito de possibilitar e avaliar melhor as atitudes para análise das questões, pois, esses métodos proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar temas

complexos que exigem reflexão do entrevistado. A esse respeito, Triviños (2019, p. 155) destaca:

Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos etc.

Devido a esse fator, ao pesquisador cabe estar atento, a fim de atingir descrições sólidas a partir das respostas obtidas. Convém lembrar que as perguntas preformuladas “são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 2019, p. 146). Dessa forma, o roteiro de entrevista deve ser estruturado da maneira mais clara possível, evitando ambiguidade, sentenças curtas demais ou longas, a ponto de confundir o entrevistado, termos obscuros ou especializados, entre outras palavras que prejudiquem a clareza das perguntas.

A pesquisa qualitativa fenomenológica permite ao pesquisador uma atitude que se difere de nossa “experiência imediata” para nos tornarmos “observadores imparciais de uma cena” (SOKOLOWSKI, 2014, p. 53, 57). Porém, não perdemos a compreensão que tínhamos das coisas, somente as colocamos à margem do que vamos estudar à luz da fenomenologia que nos colocou para análise de fatores objetivos, naturalmente observados, e subjetivos, analisados por ângulos e perspectivas diversas.

3.1 ESPAÇO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual General Penha Brasil, na capital Boa Vista. A referida instituição atende ao Ensino Fundamental em dois turnos, com 14 salas de aula, formando um total de 14 turmas, atendendo no turno matutino 6º e 7º ano e no turno vespertino 8º e 9º. Teve seu PP aprovado no ano de 2016, documento que está passando por uma reformulação para se alinhar às proposições do DCRR, aprovado no ano de 2017, conforme direcionamentos da BNCC.

Com portaria de autorização e credenciamento sob o Decreto n. 030, de 05 de junho de 1973, a escola atende as comunidades dos bairros adjacentes São Francisco, Canarinho, Bairro dos Estados, Paraviana, Caçari, 31 de Março e bairros

mais distantes, tais como Santa Luzia, Calungá, Mecejana, Cauamé, Jardim Floresta, 13 de Setembro, Caranã, Aeroporto e Sílvio Leite.

Os critérios que definiram a escolha dessa instituição consistem no fato de que, atualmente, a escola possui 304 alunos matriculados e desses, 68 são de origem estrangeira e 16 são pessoas com deficiência (PCD). A escola conta com 47 professores, que exercem funções desde a sala de aula até as salas de apoio como biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura e sala de recursos multifuncionais para atender aos alunos especiais, bem como 30 funcionários de apoio técnico-administrativo. Tem capacidade para atender 240 alunos no turno matutino e 240 alunos no turno vespertino. Do ano de 2005 a 2021, a escola aumentou de 4,1 para 6,0 seu Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), o que significa um crescimento de 2,9% em 16 anos.

Voltada para formação cidadã dos alunos, possui diversas parcerias com órgãos públicos, dentre eles podemos citar o Posto de Saúde 31 de Março, o Centro de Desenvolvimento de Altas Habilidades (CADAHS), a Polícia Militar de Roraima com o Programa de enfrentamento e prevenção ao uso de drogas (PROERD) e Amigos da Escola, projeto que incentiva a participação da família e da comunidade. A escola também se destaca em campeonatos esportivos e nos jogos escolares estaduais.

Quanto à oferta de atendimento às pessoas com deficiência, a Escola Estadual General Penha Brasil conta com uma sala multifuncional que atende 16 alunos. Ainda, a instituição desenvolve diversos projetos envolvendo prevenção à saúde física e mental. Em seu marco referencial, destacamos o seguinte trecho:

A escola precisa acolher indistintamente todas as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana, sendo condição imprescindível para o entendimento do aprendizado e da compreensão do mundo das diferentes culturas (RORAIMA, 2015 p. 19).

Dessa forma, entendemos que a escola já apresenta em sua prática a busca pelo respeito às diferenças e já desenvolve atividades voltadas para inclusão. No entanto, vale salientar que, com o passar dos anos, com o grande fluxo migratório, há necessidade de ampliar esse marco referencial para desenvolver uma convivência que possibilite melhorar a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Como já mencionado, há muitas interrogações sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. Muitos educadores que compõem a instituição

escolar no Brasil entendem que o conceito de cultura está somente ligado a grupos muito distintos da cultura ocidental. Em Roraima, especificamente, ouvimos muito dizer cultura indígena, cultura venezuelana, e esquecemos que, como seres aculturados, encontramos diferenças culturais na casa de nossos próprios familiares. Para Freire (1991, p. 106),

Toda compreensão de algo corresponde cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

O trecho em destaque alerta para a necessidade de apreensão de conceitos que nos parecem óbvios, mas que em sua complexidade precisam ser debatidos para alcançarmos mudanças significativas nas relações sociais que devemos aprender na escola e multiplicar na sociedade. Nesse sentido, uma escola que atende a 22,36% de alunos venezuelanos matriculados, precisa desenvolver, em seu contexto multicultural, relações sociais para além da tolerância, tornando o espaço escolar um aprendizado muito mais amplo. Todavia, Han (2015, p. 12) adverte para a defesa, contra os imigrantes, em nome da “alteridade”, pois embora tenhamos a clareza de que o estranho não nos apresente perigo, os repelimos, já que esses “imigrantes são vistos mais como peso do que como ameaça”.

Para isso, não são suficientes os projetos ou feiras pontuais realizadas durante o ano letivo, já que o DCRR (2017, p. 15) “vem para apontar caminhos, propostas curriculares a serem construídas por cada escola”, no sentido de garantir a autonomia para desenvolvimento das habilidades e competências também voltadas para a interculturalidade, garantindo a valorização das diferenças. Segundo Oliveira e Chizzotti (2020, p. 1361):

A compreensão do currículo como ambiente de diversidade construído por um conjunto de saberes da experiência e da cultura necessariamente coloca o no dever de nascer da realidade e lhe atribui a responsabilidade de ação criativa nessa mesma realidade, proporcionando ao sujeito o entendimento da natureza dessa experiência e das formas de inter-relações culturais, ou convívio multicultural.

É sob esse enfoque, de construção a partir da realidade, que defendemos a reformulação do Projeto Pedagógico da escola referenciada. Nesse caso, é preciso que não somente os professores e coordenadores participem de sua reelaboração.

A equipe gestora e a comunidade escolar também precisam compreender a interculturalidade como prática cotidiana, a fim de naturalizá-la.

3.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Para obter os dados desta pesquisa, tomamos como referentes 06 (seis) professores definidos pelos critérios assim determinados: a) ser graduado(a) na área em que atua, b) ser professor(a) efetivo(a) da Escola Estadual General Penha Brasil, c) ministrar aulas para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e d) pertencer às áreas de linguagens, ciências humanas e matemática.

Quadro 6 – Distribuição de professores por disciplina

Distribuição de professores por disciplina	
Disciplina	Nº de professores
Língua Portuguesa	01
Língua Inglesa	01
Ciências	01
Geografia	01
História	01
Matemática	01
Total	06

Fonte: da autora

A escolha dos professores das disciplinas elencadas se deu para que o tema central desta pesquisa fosse focalizado de maneira diversa e não somente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois, para obtermos um olhar intercultural, é imprescindível atentar para a interdisciplinaridade. Portanto, entendemos que professores de outras áreas também precisam estar atentos para os aspectos culturais que permeiam a sala de aula e, conseqüentemente, servem de suporte ao desenvolvimento das disciplinas.

3.3 A FENOMENOLOGIA E SEU PROPÓSITO FILOSÓFICO E CIENTÍFICO

Para Oliveira (2021), “a fenomenologia não surge apenas como teoria filosófica, ela surge como teoria filosófica e científica, pois considera também a realidade exterior, ou seja, o campo das ideias”. Criado por Edmund Husserl, o método fenomenológico foi elaborado no final do século XIX e questionava a

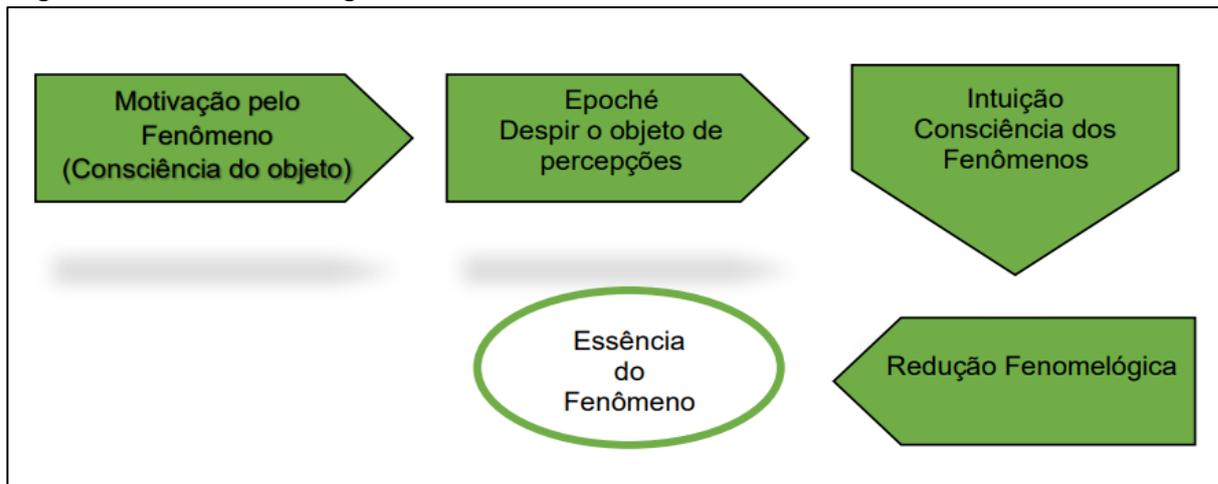
psicologia quando esta pregava que, por meio de dados, era possível conhecer a estrutura mental.

Com o propósito de mostrar a intrínseca associação entre objetividade e subjetividade, Husserl instituiu o método fenomenológico a fim de promover a compreensão do objeto em todas as suas nuances, começando pela compreensão do outro sobre esse objeto. Nesse sentido, nega que somente as leis lógicas permitem o alcance da objetividade, pois tudo que julgamos, pensamos, valorizamos e desejamos pode ser no mundo compreendido.

Nessa direção, somente a mudança de atitude pode nos levar a compreender a essência do que buscamos definir. Para entender essa mudança de atitude, Husserl classifica etapas começando pela atitude natural, que nos faz olhar o mundo de forma ingênua e que começa por não poder ser definida sem atitude filosófica, concentrada na reflexão, que nos leva ao que Husserl define como atitude fenomenológica. De acordo com Sokolowski (2014, p. 56), “a atitude fenomenológica [...] é mais radical e abrangente”, já que se desprende da atitude natural quando nos distanciamos do objeto, ato definido por Husserl como Epoché, que significa parar, colocar entre parênteses ou apartar o fenômeno de maneira a percebê-lo sem julgamentos ou concepções.

A figura abaixo representa os passos da pesquisa fenomenológica, “unidades peculiarmente ligadas que se correspondem” (HUSSERL, 2020, p. 68) e se derivam da atitude filosófica do espírito. Esse caminho começa na motivação pelo que se quer investigar e até a essência do fenômeno, requer o abandono das crenças pessoais para assim ter a consciência real do objeto até atingir a redução fenomenológica. De acordo com Husserl, (2020) trilhar esse caminho parece ser fácil, mas já nos primeiros momentos encontramos dificuldades em desvelar como o objeto de conhecimento se constitui, daí a necessidade de investigar todas as complexidades ao seu entorno.

Figura 2 – Fenomenologia



Fonte: da autora

O quadro acima representa o modelo estrutural lógico de um procedimento metódico da consciência que, de modo intencional, busca compreender e produzir conhecimento científico acerca do fenômeno investigado. Por conseguinte, a pesquisa se direciona ao “significado que as pessoas dão ao objeto e não ao objeto em si” (OLIVEIRA, 2021, s/p). Contudo, todo esse processo acontece quando há motivação para uma verdade, ou seja, quando algo nos chama atenção e nos instiga à investigação de si.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

As etapas metodológicas para coleta de dados neste estudo foram estruturadas na pesquisa bibliográfica, fundamentada principalmente em livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses. Alinhada à pesquisa bibliográfica, utilizamos também a pesquisa documental de primeira e segunda mão, como fonte de apoio ao eixo central desta pesquisa, o DCRR. Dessa forma, utilizamos o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Penha Brasil, os PCNs e a BNCC. Também utilizamos como instrumento de coleta de dados, uma reunião de Grupo Focal, entrevistas individuais com roteiro semiestruturado e observações livres (caderno de anotações).

De início, dia 07 de fevereiro de 2022, entramos em contato com a equipe gestora da Escola Estadual General Penha Brasil a fim de requerer autorização para

realização da pesquisa. Com o Termo de Anuência em mãos marcamos uma reunião com os professores, por intermédio da Coordenadora da escola.

A primeira reunião com os sujeitos da pesquisa se deu em 10 de março de 2022, nesse dia, realizamos um encontro informal (café da tarde) na intenção de obter, entre os professores da escola, participantes para nossa pesquisa. Na ocasião, aplicamos a técnica do Grupo Focal que funcionou da seguinte forma: cada participante sorteava um papel de uma caixinha com os temas Cultura, Currículo, Multiculturalidade, Interculturalidade, Documento Curricular de Roraima e Desafios dos professores em executar o Documento Curricular de Roraima. À medida que sorteavam, cada professor comentava seu tema e interagiu com o grupo. Por meio dessa estratégia, garantimos a participação dos docentes que já ao final do encontro assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para tanto, foram apresentados aos entrevistados o problema e os objetivos da pesquisa, visando a compreensão dos conceitos centrais. Essa apresentação aconteceu na sala dos professores, com a permissão da gestão escolar, para que os entrevistados, nesse primeiro contato, assinassem o termo de consentimento, documento que garante liberdade, sigilo e confiabilidade das informações, permitindo ao pesquisador a neutralidade. A partir desse ponto, nosso objetivo foi coletar informações e conhecer as significações referentes às suas percepções sobre currículo, multiculturalidade e prática docente. A seguir, alguns esclarecimentos sobre a técnica do Grupo Focal.

3.4.1 Grupo Focal

Para colaboração dos sujeitos desta pesquisa, optamos começar pelo Grupo Focal, por entender que essa metodologia se alinha ao tipo de pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, depois do primeiro contato com os participantes, foi elaborada uma lista de palavras, buscando investigar saberes conceituais necessários a responder o nosso problema de pesquisa. Barbour (2009 p. 46) revela que “uma das grandes vantagens dos grupos focais [...] é sua capacidade de capturar respostas a eventos enquanto eles se desenrolam”.

No encontro do Grupo Focal, uma caixinha contendo as palavras cultura, currículo, multiculturalidade e interculturalidade, além de temas relacionados à prática docente, foi entregue aos participantes para que cada um sortearse uma palavra ou

tema e verbalizasse um conceito de acordo com sua percepção. Em seguida, pedimos ao grupo que externalizassem suas opiniões sobre o documento curricular de Roraima (DCRR), discutindo suas ideias a respeito entre si. Por fim, perguntamos quais eram os desafios dos professores em executar o DCRR. O grupo discutiu de forma democrática e todos tiveram livre tempo para manifestar suas compreensões sobre os temas propostos.

A metodologia do Grupo Focal tem sido bastante utilizada nas pesquisas em educação. Conforme Barbour (2009), o método de Grupo Focal surgiu nos anos 1940, utilizado por Paul Lazarsfeld e Robert Merton, em Pesquisas Sociais Aplicadas da Universidade de Colúmbia. Para dar suporte à pesquisa qualitativa, o Grupo Focal é uma técnica de entrevista que consiste no relato oral e espontâneo dos envolvidos.

Essa técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, promovendo debates suscitados entre os envolvidos. Barbour (2009, p. 21) define como grupo focal qualquer discussão realizada em grupo, porém nesse caso é preciso haver um mediador que guie e estimule o aprofundamento das discussões, garantindo a interação entre os participantes e não somente com o pesquisador. Além de mediar o debate, ele deve estar atento às variadas respostas que surgem ao longo do processo.

O número de participantes desse modelo de pesquisa varia muito. No entanto, não devemos levar em consideração a quantidade. O mais relevante é que todos os escolhidos, para responder à pesquisa, entendam sobre o tema em questão e que esse esteja presente em seu cotidiano. Nesse sentido, a escolha dos participantes foi selecionada a partir de sua vivência docente efetiva em sala de aula.

Nas interações do grupo focal, o trabalho do mediador foi estruturado e elaborado, tendo que se preparar começando pelo planejamento. Segundo Barbour (2009), este deve considerar a elaboração de um roteiro previamente definido, seleção de materiais que incentivem interação, definição da composição do grupo e garantia de que os participantes discutam entre si, e não apenas com o moderador ou pesquisador, pois é a partir das interações sociais que surgem as ideias mais originais. Desse modo, o mediador estimulou e interagiu para direcionar a discussão para o foco da investigação de seu estudo. Conforme Barbour (2009, p. 65):

Se usados com potencial máximo, os grupos focais têm condições de transcender os objetivos mais ilimitados de proporcionar descrições e podem fornecer explicações, desde que seja dedicada a devida atenção ao planejamento da pesquisa e, em particular, à amostragem.

Então, foi imprescindível que o moderador do grupo em questão conhecesse profundamente a temática, com vistas a conduzir as discussões de modo ético, com sensibilidade e comprometimento. Dessa forma, ele pôde contribuir na troca de saberes, mantendo os objetivos no centro das discussões. O espaço a ser utilizado pelo grupo foi definido pelos membros participantes logo no primeiro contato. Esse espaço favoreceu a informalidade, para que os participantes se sentissem à vontade para falar, garantindo a originalidade nas respostas apresentadas.

É importante salientar que também as expressões e reações às perguntas foram relevantes para a investigação do pesquisador. Sob esse aspecto, evidencia-se a importância do grupo focal, como fomentação inicial, que antecedeu as entrevistas individuais para coleta de dados e que teve o objetivo precípua de compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

3.5 COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a reunião do Grupo Focal, agendamos com os professores o dia que cada um seria entrevistado individualmente. Esse dia foi sugerido por eles, respeitando seus horários de disponibilidade. Antes da entrevista individual, criamos um roteiro de entrevistas semiestruturado, composto por 12 (doze) perguntas abertas, alinhadas aos objetivos, em busca de responder como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar. As entrevistas ocorreram no período de 21 a 30 de março de 2022.

Essa etapa foi a que mais direcionou o pesquisador para a resposta de seu problema de pesquisa. Devido a isso, esse processo necessitou de muita organização e trato nas respostas, pois nessa fase encontramos muitos pressupostos e subentendidos que revelam verdades a respeito do fenômeno, respostas essas, gravadas em equipamento de captação de áudio e vídeo, a fim de garantir material suficiente para a solução do nosso problema de pesquisa.

Para obtermos as informações sobre os sujeitos, de início, fizemos uma seleção de participantes a fim de requisitar consentimento para sua colaboração neste estudo científico. Na seleção, consideramos aptos a participar da pesquisa professores atuantes na sala de aula com pelo menos 6 anos de experiência, já que esses estão diariamente em contato com os temas desta investigação. Esse fator assegura a essa pesquisa possibilidades de exposição de estratégias, conceitos e percepções a serem utilizados pelo pesquisador para responder seu problema de pesquisa. Também é imprescindível que o pesquisador, atuando como mediador, estimule a discussão visando extrair exaustivamente a percepção dos selecionados sobre os temas em relação as suas respostas.

4 BOA VISTA MULTICULTURAL: CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS DOCENTES ESCOLARES

A seção seguinte revela pontos do DCRR que direcionam educadores à prática da interculturalidade, dados coletados acerca dos sujeitos além de significações e compreensões resultantes do fenômeno investigado. Com base no perfil de formação, graduação *lato sensu* e tempo de atuação profissional dos (respondentes), empenhamo-nos em colher a essência mais verdadeira das significações na busca de respondermos como o Documento Curricular do Ensino Fundamental de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar.

Para tal propósito, a entrevista foi categorizada em 3 (três) grupos de 4 (quatro) perguntas, alinhados, cada grupo, aos objetivos específicos desta pesquisa. Após selecionadas as categorias, preparamos as matrizes ideográficas (Apêndice C) que resultaram em matrizes nomotéticas, as quais apresentaram com mais clareza a percepção subjetiva dos sujeitos centrais sobre a investigação, permitindo-nos compreender a prática dos docentes em relação ao DCRR e à multiculturalidade local.

4.1 PERFIL FORMATIVO DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL PENHA BRASIL

Iniciamos a análise interpretativa das entrevistas a partir do entendimento acerca do perfil formativo, da graduação *lato sensu* e do tempo de atuação dos respondentes, no intento de compreendermos como esses aspectos influenciam na constituição profissional da identidade dos docentes envolvidos, condição que garante originalidade dos dados coletados em forma de colaboração. Esses dados são consistentes no que diz respeito à assimilação das respostas expressas pelos sujeitos centrais.

Quadro 7 – Sobre os sujeitos centrais da pesquisa

Sujeito	Formação	Especialização	Ano de Conclusão	Instituição	Tempo de Docência
RE1	Letras/Inglês	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	2013	IBPEX	25 anos
RE2	Geografia	Gestão, Orientação e Supervisão escolar	2009	IBPEX	24 anos
RE3	Letras/Espanhol	Língua Portuguesa/ Espanhol	2016	UERR	13 anos
RE4	Matemática	Metodologia do Ensino de Matemática	2008	IBPEX	19 anos
RE5	Ciências Biológicas	Metodologia do Ensino de Biologia	2013	IBPEX	26 anos
RE6	História	Gestão, Orientação e Supervisão escolar	2003	IBPEX	40 anos

Fonte: da autora

Conforme já mencionado no percurso metodológico, nesta pesquisa qualitativa usamos o método fenomenológico no intuito de atingirmos a essência da verdade nos discursos dos participantes, elementos relevantes para o seu resultado e dispostos no quadro seguinte.

Por se tratar de uma pesquisa que referencia o Ensino Fundamental, não nos apegamos a uma área de conhecimento específica, pois, para a compreensão do ambiente escolar que considerasse a multiculturalidade, quanto mais fossem as áreas envolvidas, mais teríamos respostas sobre a prática multicultural nas salas de aula da Escola Estadual Penha Brasil.

Quanto à formação, os respondentes que pertencem à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram representados pela disciplina de Português, cuja professora, formada em Letras, possui habilitação e especialização em Língua espanhola, e pela disciplina de Inglês, cuja professora tem formação e especialização em metodologia do ensino da Língua inglesa. Conforme mencionado no Quadro 5, esses componentes curriculares são os que mais apresentam unidades temáticas com eixo de dimensão intercultural: Língua espanhola com 16 unidades e Língua inglesa com 12 unidades. Depois delas, aparece a disciplina de Geografia, com 02 unidades temáticas. Portanto, é de grande relevância a participação de docentes dessas disciplinas para a conclusão desta pesquisa.

De todos os respondentes, apenas RE3 fez especialização em uma instituição pública. Os demais cursaram em instituição privada e custearam seu próprio aperfeiçoamento profissional, pois, em Roraima, somente depois da Lei n. 7.364/85, em setembro de 1985, o Poder Executivo autorizou a criação da Universidade Federal

de Roraima, que disponibilizou cursos públicos de aperfeiçoamento para docentes do estado, com sede e foro na cidade de Boa Vista, Território de Roraima.

Diante do exposto, constatamos que somente no fim do século XX foram criados cursos de especialização, fator que demonstra a escassez de cursos *Lato Sensu* no estado de Roraima. Além disso, o tempo de atuação docente pode interferir no planejamento das aulas do professor, no que se refere à experiência, ao conhecimento e à compreensão de novos conceitos. Para responder sobre o novo DCRR, também consideramos relevantes os anos em atividade docente que permitem ao professor ter capacidade de perceber a sala de aula como ambiente multicultural e repleto de desafios.

Essa percepção é imprescindível para o reconhecimento dos saberes dos alunos e suas culturas, o que consideramos um primeiro passo para o exercício da interculturalidade cotidiana, na busca de excluir qualquer discriminação, seja de gênero, raça, nacionalidade, classe social, entre outros. Em concordância com Arroyo (2013, p. 96), a diversidade já invadiu a sala de aula, e o professor é conhecedor desse fator: “as salas de aula da escola pública são o encontro-presença dos diversos. Um aprendizado tenso carregado de tantos preconceitos, mas também de tantas experiências a explorar”.

Em síntese, os desafios de promover harmonia entre culturas requerem do docente formação específica, centrada em discussões que promovam a reflexão e a assimilação dos conceitos teóricos que possibilitem a efetivação de práticas curriculares que considerem a interculturalidade essencial em espaços multiculturais. A seguir, apresentaremos as significações dos sujeitos da pesquisa, coletadas a fim de responder como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no DCRR, problema alvo de nossa investigação.

4.2 CARACTERÍSTICAS DA MULTICULTURALIDADE PRESENTES NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL PENHA BRASIL

A primeira visita à Escola Penha Brasil a fim de pesquisar como a instituição organiza suas ações no contexto multicultural nos levou a observar primeiramente as instalações e condições físicas do prédio, que embora pequeno, pareceu atender confortavelmente seus 304 alunos, equipe gestora e corpo de professores.

Já no rol de entrada, em frente a secretaria, nos chamou a atenção cartazes confeccionados pelos alunos em língua espanhola e portuguesa e isso nos foi identificado como os primeiros indícios de atendimento ao público multicultural que compõe a escola.

À frente de quem chega, por trás de um balcão móvel, uma funcionária dá informação aos visitantes. Quando nos apresentamos com interesse de pesquisar sobre a escola, logo nos indicaram ir ao encontro da orientadora educacional, pois a referida funcionária, havia sido incumbida a reformular o Projeto Pedagógico da Escola e poderia nos dar informações mais específicas para nossa pesquisa.

Foi uma conversa de muita valia, pois a orientadora nos mostrou diversos projetos, alguns deles ligados à questão multicultural, impossível de não existir considerando seus 68 alunos de origem estrangeira. Depois de colhida as informações gerais sobre a escola, foram-nos apresentados o Diretor e a coordenadora educacional, momento em que expusemos o propósito da nossa pesquisa, em que um dos objetivos incide sobre apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

Tanto o gestor quanto a coordenadora foram bem receptivos, deixando a pesquisadora à vontade para iniciar as etapas da pesquisa, que começava por uma conversa informal, já deixando marcadas as próximas datas de retorno para a pesquisa de campo.

Com o termo de anuência em mãos, o próximo passo foi conhecer as dependências da escola: copa, cantina, biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura e sala de recursos multifuncionais que atende a alunos especiais. Durante o percurso, observamos a relação descontraída da equipe que parecia estabelecer com os demais envolvidos da comunidade escolar uma convivência de respeito e cordialidade.

Na sala de aula, conhecemos alguns professores e concluída a primeira visita, alegrou-nos encontrar o prédio da instituição em boas condições físicas, fenômeno incomum em nossas escolas estaduais.

Diante do exposto, apesar de ter sido um primeiro contato ainda superficial com a escola em questão, concluímos que, sob aspectos gerais, todos os atores envolvidos percebiam a comunidade escolar composta de contexto multicultural.

Apesar disso, no segundo encontro que reunia os professores num grupo focal, identificamos que os projetos voltados ao contexto multicultural na escola existiam pela necessidade de atender ao público discente. Na conversa com os 6 (seis) sujeitos centrais, apenas um deles revelou saber que o DCRR sugere ações direcionadas a atividades interculturais.

É importante salientar que somente esta professora fez pós-graduação em gestão escolar. Esta informação converge para o distanciamento dos programas dos cursos de formação para professores com o estudo do currículo e, mais especificamente, com o DCRR, os demais sujeitos revelaram conhecer parcialmente o documento ou conhecer apenas o componente direcionado à disciplina de sua especificidade profissional. Para Santiago, Akkari e Marques, (2013, p.27) “A perspectiva intercultural impõe radicais mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar”.

Diante do exposto, nossa compreensão é de que atividades ligadas à interculturalidade na Escola Estadual Penha Brasil se dão não pelas indicações do DCRR, mas pela força do contexto multicultural apresentado na instituição.

4.3 SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL

As subseções seguintes correspondem às significações acerca do fenômeno centralizadas nos objetivos específicos deste estudo científico, as quais se dividem em três grupos, alinhados aos três objetivos específicos pressupostos nessa pesquisa, são eles: identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima, descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental e apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

4.3.1 Compreensão das significações em torno da multiculturalidade no DCRR

Matriz nomotética - Quadro 8

01. Você já conhece/leu o DCRR do ensino fundamental do estado de Roraima? Fale sobre como você está executando o DCRR em relação à realidade multicultural escolar do ensino fundamental.

Fonte: da autora

Nessa categoria, há significações convergentes quanto à leitura do DCRR, porém nenhum dos entrevistados demonstrou compreender a complexidade do documento fora dos organizadores curriculares, porque ainda vigora o pensamento

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Leitura, compreensão e execução do DCRR.	RE1, RE3	Leu em parte e/ou superficialmente e trabalhou a multiculturalidade.
	RE4	Leu, mas não executou dentro da multiculturalidade.
	RE2, RE5, RE6	Leu e executou dentro da multiculturalidade.

de que o documento curricular é indicativo de conteúdo. Vale mencionar que o sistema educacional brasileiro é responsável por construir essa visão conteudista dos professores sobre o currículo, pois, “para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, e sua disciplina [...] cumprir com fidelidade todos os processos e rituais” (ARROYO, 2013, p. 46).

Dentre as significações categorizadas, RE1 e RE3 reconheceram ter lido em parte ou superficialmente o documento e que trabalharam a multiculturalidade por entender o conceito parcial desta e perceber que suas salas de aula têm contexto multicultural. RE1 relata que trabalha com textos em inglês correlacionados à realidade multicultural local. Já RE3, no componente de Língua Portuguesa, costuma trabalhar também com textos em espanhol, buscando a interação dos alunos venezuelanos como protagonistas do seu idioma no que concerne a gramática, pronúncia fonética e tradução. Esses aspectos também são compreendidos em gêneros textuais poéticos presentes nas músicas. Conforme RE3, a metodologia empregada é uma forma de inclusão, pois, por meio da música e em textos poéticos, os alunos imigrantes se sentem parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

O respondente RE4, considerando a Matemática como uma ciência exata, declara não conseguir executar aulas direcionadas à multiculturalidade de forma satisfatória, uma vez que a matemática, na visão da entrevistada, possui linguagem universal, o que facilita a compreensão do componente, mesmo que o aluno não domine o nosso idioma, dado que os de origem venezuelana têm muita facilidade em aprender a nossa língua. Ainda conforme o respondente, o fator que mais dificulta a

compreensão da disciplina é que a maioria dos alunos não sabe interpretar o que leem.

Convergem para o mesmo resultado RE2, RE5 e RE6, pois eles, ainda que não tenham compreendido o DCRR em sua totalidade, compreendem a multiculturalidade como elemento primordial a ser considerado nas salas de aula em que atuam, porque, em relação aos outros respondentes, segundo nossas observações, esses entrevistados têm um maior conhecimento do DCRR. As significações de RE2 para essa categoria destacam o DCRR como um documento muito rico, porém, em sua ótica, precisaria de mais estudo e debates para entendê-lo.

Os relatos de RE5 sobre a leitura, compreensão e execução do DCRR em relação à multiculturalidade configuram o tema como pontual, considerando que a respondente viu a necessidade de trabalhar esse tema somente no 8º ano. Segundo ela, trabalhar a realidade de Roraima requer pesquisas além do livro didático, ferramenta considerada por ela como apoio mais disponível em sua prática.

O último respondente, RE6, considera como positiva a diversidade de culturas em sala de aula e procura trabalhar esse contexto, apesar da escassez de fontes de pesquisa sobre a multiculturalidade local disponíveis para os professores. É pertinente o que dizem os entrevistados no que tange à dificuldade que o professor tem em entender o DCRR e em trabalhar a multiculturalidade, considerando que se segue uma prática centrada em conteúdos estanques, desconexos da realidade.

Matriz nomotética - Quadro 9

02. Nos últimos anos, discutimos bastante sobre currículo, seja a questão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), do DCRR (Documento Curricular de Roraima), ou ainda de como vamos trabalhar em sala de aula a partir desses novos direcionamentos. Diante disso, fale sobre o significado conceitual de currículo para você.

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Conceito de currículo.	RE1, RE3, RE6	É a teoria. Um plano, uma direção.
	RE2, RE4, RE5	É uma estrutura de conteúdos e metodologias.

Fonte: da autora

Iniciamos a leitura do Quadro 9 visualizando os conceitos convergentes de currículos dados pelos sujeitos RE1, RE3 e RE6, que os definem como teoria, plano e direção. Novamente, percebemos que a intencionalidade do DCRR são caminhos gradativos de se explorar um conteúdo e os precursores desses saberes, distanciando o currículo como diretriz da prática pedagógica, correlacionando-o à teoria.

Não divergindo completamente dos sujeitos já citados, RE2, RE4 e RE5 apresentam um conceito de currículo mais amplo, determinando que também as metodologias compõem o documento. Todavia, nenhum dos sujeitos citou a necessidade de alinhar os saberes do currículo com os saberes de professores e alunos que compartilham conhecimentos diversos em sala de aula. “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem” (ARROYO, 2013, p. 71).

Nessa perspectiva, o interessante seria se os professores alinhassem saberes acumulados em sua experiência de vida e docência às culturas dos discentes e aos ditames do currículo.

Matriz nomotética - quadro 10 (continua)

03. A discussão dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade tem ganhado cada vez mais espaço na área educacional. Expresse seu conhecimento sobre esses temas.

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Multiculturalidade e interculturalidade.	RE1	Multiculturalidade é o encontro de culturas e interculturalidade é o encontro de culturas de países diferentes.
	RE2, RE4	Multiculturalidade é o encontro de culturas e interculturalidade é quando elas se encontram numa cultura de paz.
	RE3	Não soube responder.
	RE5, RE6	Multiculturalidade e interculturalidade é inserção, respeito e valorização das culturas.

Fonte: da autora

Na categoria que discerne sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade na área educacional, RE3 não soube responder. A respeito do

conceito de multiculturalidade, convergiram RE1, RE2, RE4, RE5 e RE6, no entendimento de que é o encontro e a inserção de culturas num determinado ambiente.

Quanto ao conceito de interculturalidade, houve divergência entre RE1 e os demais sujeitos. Este tem como conceito de interculturalidade “o encontro de cultura de países diferentes” (RE1, 2022, s/p). RE2 e RE4 responderam que interculturalidade é quando essas culturas se encontram num convívio pacífico; já RE5 e RE6 consideram interculturalidade como respeito e valorização das culturas.

Logo que nos referimos a valores culturais diferenciados, Arroyo (2013, p. 78) explicita que “toda produção cultural, intelectual, ética, estética, dos coletivos diversos em região, raça, etnia, classe, campo, periferia, seja desconhecida no sistema escolar”. O autor afirma que o currículo considera opcional a parte diversificada desde a educação infantil até a universidade e que os professores são os operacionalizadores dessa lógica.

Nesse sentido, levar a interculturalidade para o contexto multicultural das escolas públicas de Roraima é muito mais desafiador quando se normaliza a efetivação de componentes do núcleo comum considerado como suficiente para o ensino e aprendizagem.

Matriz nomotética - Quadro 11 (continua)

04. Como você compreende o DCRR do Ensino Fundamental estadual de Roraima?

Fonte: da autora

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Compreensão do DCRR.	RE1	É um documento que prioriza umas disciplinas e outras, não.
	RE2, RE5, RE6	É um documento novo, possível de ser executado, porém precisa ser mais estudado, discutido e melhorado.
	RE3, RE4	Está fora da realidade.

No Quadro 11, que trata da opinião dos entrevistados sobre o DCRR do Ensino Fundamental, RE1 aponta que “é um documento que prioriza umas disciplinas e

outras não” (RE1, 2022, s/p), confirmando o que Arroyo (2013) aborda sobre a prioridade que possuem alguns saberes do currículo.

As opiniões de RE2, RE5 e RE6 expressam que é um documento novo, possível de ser executado, mas que para isso requer mais estudo, análise e melhoramentos. As significações de RE3 e RE4 convergem para o ponto de vista de que é um documento que está fora da realidade. Para Arroyo (2013, p. 76-77), “é uma constatação que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções deslocados de vivências da concretude social e política”.

Dessa forma, as afirmações dos professores RE3 e RE4 são justificadas quando o DCRR distancia as suas diretrizes da realidade de sala de aula da escola pública, pois, embora o documento proponha metodologias inovadoras, nem sempre são oferecidas condições para efetivá-las.

4.3.2 A multiculturalidade no DCRR

Matriz nomotética - Quadro 12 (continua)

05. Cite 03 características de multiculturalidade presentes no DCRR que contribuem para desenvolver competências humanas no indivíduo.

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Multiculturalidades no DCRR e competências humanas.	RE1	Interação, acolhimento, e valorização cultural.
	RE2, RE3, RE4	Ética, respeito e quebra de preconceitos.
	RE5, RE6	Desenvolve sensibilidade, cooperação, união e aprendizado.

Fonte: da autora

Na categoria referente aos aspectos da multiculturalidade no DCRR que contribuem para o desenvolvimento das competências humanas, os entrevistados discorreram sobre a questão de forma positiva com relação à multiculturalidade. As significações de RE1 relatam desenvolvimento da interação, acolhimento e valorização cultural. Já RE2, RE3 e RE4 concordam que as competências humanas

desenvolvidas no contexto multicultural são ética, respeito e quebra de preconceitos. RE5 e RE6 declaram na categoria explicitada que a diversidade de culturas em uma mesma sala de aula desenvolve sensibilidade, cooperação, união e aprendizado.

Diante dessas significações, percebemos a importância de trabalhar cotidianamente a multiculturalidade no desenvolvimento das competências humanas, pois “incorporar esses saberes pode ser um caminho para que as vidas de crianças e adolescentes não sejam analisadas com a frialdade adulta” (ARROYO, 2013, p. 72).

Matriz nomotética - Quadro 13

06. Cite 03 Características de multiculturalidade presentes no DCRR que contribuem para desenvolver competências intelectuais no indivíduo.

Categorias	Convergências e/ou Divergências	Significações Categorizadas
M e	RE1, RE4	Conhecer novos idiomas, tradições e culturas.
	RE2, RE3, RE5	Desenvolve leitura, interpretação, interesse pela pesquisa e protagonismo.
	RE6	Não soube responder.

Fonte: da autora

Dando continuidade aos aspectos de multiculturalidade do DCRR, partimos para a compreensão dos atributos que contribuem para o desenvolvimento das competências intelectuais que também são apresentados pelos entrevistados de forma positiva, com exceção de RE6, que não soube opinar sobre essa categoria.

As significações de RE1 e RE4 reconhecem competências intelectuais no que tange à descoberta de novos idiomas, tradições de culturas. RE2, RE3 e RE5 destacam competências voltadas para leitura, interpretação e interesse pela pesquisa, promovendo o protagonismo do aluno.

A BNCC tem como uma de suas competências gerais para a educação básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2017, p. 9).

Nessa direção, é importante lembrar que competências humanas e intelectuais costumam se desenvolver de maneira interligada, na medida em que o aprendizado tende a ser mais significativo quando respeitamos as experiências daqueles que nos cercam.

Matriz nomotética - Quadro 14

07. Na sua percepção, como as competências e habilidades presentes no DCRR trabalham a multiculturalidade local?

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Competências, habilidades e multiculturalidade.	RE1, RE2, RE3	De forma teórica, na prática não funciona.
	RE4, RE5, RE6	Através de projetos voltados para a questão regional.

Fonte: da autora

Nessa categoria, os sujeitos se dividiram em dois grupos divergentes, visto que RE1, RE2 e RE3 consideraram que o DCRR trabalha a multiculturalidade local somente de forma teórica, declarando que na prática essas competências e habilidades não são desenvolvidas.

Uma observação a ser feita diz respeito ao fato de que a multiculturalidade trabalhada em sala de aula parte da realidade multicultural escolar, e não do que aponta o DCRR, porém “as didáticas desse ensino-aprendizagem são válidas para todo o conhecimento e para todo o aluno ou coletivo” (ARROYO, 2013, p. 77).

O grupo divergente, representado por RE4, RE5 e RE6, avalia que, por meio de projetos voltados para as questões regionais, o DCRR trabalha competências e habilidades da multiculturalidade local. Acerca dessa afirmação, consideramos de relevância a metodologia desenvolvida por meio de projetos educacionais na intenção de desenvolver tanto as habilidades e competências humanas quanto as intelectuais.

Matriz nomotética - Quadro 15

08. Qual o significado da multiculturalidade na prática curricular do DCRR no ambiente escolar do Ensino Fundamental?

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Multiculturalidade na prática curricular.	RE1, RE4	O confronto com a realidade.
	RE2, RE6	Possibilitar a pesquisa e desenvolver o respeito às diferenças.
	RE3, RE5	Não soube responder.

Fonte: da autora

A respeito dos significados da categoria que questiona a multiculturalidade na prática escolar, os respondentes RE1 e RE4 afirmam que a multiculturalidade acontece no confronto com a realidade, o que nos fez entender que, para o professor, não houve formação direcionada a sua prática com indivíduos de culturas diversas e que ao docente foi imposto o desafio de encontrar meios de se fazerem compreensíveis seus objetos de conhecimento.

Concordam os sujeitos representados por RE2 e RE6 que a prática da multiculturalidade em sala de aula significa possibilitar a pesquisa e desenvolver o respeito às diferenças. Esse conceito se assemelha ao modo de atuação mencionado anteriormente, centrado nas alternativas que o professor cria para trabalhar a multiculturalidade em sua prática.

4.3.3 Desafios de práticas aliadas ao DCRR no contexto multicultural de Boa Vista

09. Na sua percepção, cite 3 desafios (ou mais) significativos na execução do DCRR e com que práticas curriculares podem ser enfrentados esses desafios.

Matriz nomotética - Quadro 16

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Desafios na execução do DCRR.	RE1, RE2, RE3, RE4	Trazer a teoria para a prática.
	RE5	Desenvolver o interesse do aluno pelo aprendizado.
	RE6	Associar os conteúdos às habilidades.

Fonte: da autora

O Quadro 16 se refere às significações categorizadas dos sujeitos centrais, participantes da pesquisa, no que diz respeito aos desafios na execução do DCRR. Trazer a teoria para a prática é o principal desafio relatado por RE1, RE2, RE3 e RE4. Nesse ponto da compreensão das significações dos sujeitos, é importante salientar o interesse destes em melhorar sua prática docente. Apesar disso, há muita dificuldade dos professores respondentes em entenderem a teoria e transformá-la em prática, devido à falta de formação constante.

O respondente RE5 expõe que o maior desafio nessa categoria é desenvolver o interesse do aluno pelo aprendizado, de modo que acaba caindo na falácia de culpabilizar somente o aluno. Conforme o respondente, a única forma de os alunos se interessarem pela disciplina é no sentido quantitativo: “Só tem a nota, desculpa, mas é só isso, é a nota... infelizmente, porque eles não querem aprender (RE5, 2022, s/p). A professora demonstrou um sentimento de exaustão e impotência diante dos desafios propostos que atualizam os saberes de acordo com a realidade cotidiana do aluno.

É comum perceber que os docentes, em sua habilitação e métodos, absorvidos na sua formação inicial ou continuada e firmados em sua prática, também precisam de recursos didáticos para efetivar suas atividades, os quais geralmente chegam envolvidos em teorias que o professor desconhece (WACHOWICZ; MARTINS; ROMANOWISK, 2020), por isso a dificuldade dos docentes em executá-los na prática. Essa é a mesma dificuldade enfrentada pelo respondente RE6, que, diante de sua formação inicial e mesmo das formações continuadas das quais participou, sente dificuldade em associar os conteúdos às habilidades.

Desse modo, segue-se com o modelo estático de formação, ainda muito centrado na teoria, além disso é desproporcional o tempo de aprendizado do professor em relação ao seu tempo de ensino, em se tratando de formação continuada.

Matriz nomotética - Quadro 17

10. Aponte 3 ou mais alternativas de enfrentamento dos desafios relacionados à realidade multicultural na execução do DCRR do Ensino Fundamental.

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
------------	---------------------------------------	-----------------------------

Desafios da realidade multicultural no DCRR.	RE1, RE2, RE6	Compreender as multifacetadas do ensino multicultural; formação continuada permanente.
	RE3, RE5	Trabalhar com textos e debates sobre temas ligados à cultura e participação da família.
	RE4	Melhorar as estruturas físicas das escolas e diminuir a burocracia no cotidiano do docente.

Fonte: da autora

Ao fazer a interpretação dessa categoria no que se refere às alternativas de enfrentamento para os desafios do ensino multicultural, os respondentes RE1, RE2 e RE3 foram enfáticos em afirmar que precisam compreender as multifacetadas do ensino multicultural e ter formação continuada permanente para poder enfrentar os desafios que o tema traz. Embora o professor reconheça que sua sala de aula é multicultural, ele percebe que, para se trabalhar esse contexto, há a necessidade de estudos voltados para a prática docente, além da compreensão da teoria.

O sujeito central RE3 aponta como alternativa de enfrentamento a esse problema o trabalho com textos e debates sobre temas ligados à cultura. Essas significações entram no campo da leitura e interpretação de textos associados à cultura local, pois a reflexão sobre esta cairá na identificação individual do educando, fazendo com que este se reconheça e valorize sua cultura. “Um aluno que lê bem consegue entender muito mais e a gente está com uma deficiência de leitores” (RE3, 2022, s/p).

Já outra significação, extraída de RE4, diz ser preciso melhorar as estruturas físicas das escolas e diminuir a burocracia no cotidiano do docente, como alternativas de enfrentamento para os desafios multiculturais. É notório aos que frequentam o ambiente de escolas públicas o fato de que raramente elas possuem estruturas físicas condizentes com o desenvolvimento de um trabalho inovador, uma vez que sabemos, o que ficou bastante evidente durante a pandemia da COVID-19, que as escolas, representadas por alunos e professores, em sua maioria, foram excluídas do acesso aos meios digitais e de tecnologia da informação.

Ainda, segundo ele, a burocracia revela-se um entrave em seu trabalho pedagógico, quando cita como exemplo reuniões pedagógicas nas quais pouco se fala sobre habilidades, competências e metodologias. A maior parte do tempo das reuniões pedagógicas é gasto com problemas administrativos e burocráticos.

Foi possível extrair de RE5 um alerta acerca da importância da participação da família no ambiente escolar, visto que, conforme o respondente, “a família tem que sanar o que fez de errado para os alunos não quererem estudar. Acompanhar de perto [...] tem alunos que você passa o ano todinho querendo conhecer, mas ele não quer mais ouvir falar do filho” (RE5, 2022, s/p). A fala da professora transparece a ausência dos pais na educação formal, o que reflete demasiadamente nos saberes que o professor tem a repassar para os alunos.

Matriz nomotética - Quadro 18

11. Que sugestões significativas você tem para preparar o professor para trabalhar o DCRR do Ensino Fundamental, considerando a realidade multicultural local?

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Formação do professor e o DCRR.	RE1, RE2, RE5, RE6	Formação continuada com professores especialistas no assunto e apoio pedagógico.
	RE3, RE4	Estudo do DCRR e aprofundamento no tema da multiculturalidade.

Fonte: da autora

As significações que aparecem no que foi exposto pelos sujeitos no Quadro 18, referentes a sugestões para o trabalho do professor com o DCRR, mostram-nos que, entre os seis participantes, quatro deles sugerem formação continuada com professores especialistas no assunto e apoio pedagógico. Anteriormente, no Quadro 17 (página 68), os professores se queixaram das reuniões que não tinham como finalidade o trabalho pedagógico. Isso explica o porquê de os professores entrevistados sugerirem apoio pedagógico especializado que apresente estratégias/métodos pedagógicos centrados na prática de desenvolver habilidades e competências do educando.

Os outros dois respondentes, RE3 e RE4, demonstraram carência em estudar mais profundamente o DCRR focando no tema da multiculturalidade. Em

conversa com RE4, nos foi declarado que há formações para estudo desse documento, contudo os próprios formadores não apresentam respostas para suas indagações. O lado positivo desses encontros era a troca de experiências com os colegas de profissão e que esta era uma das estratégias dos formadores para mostrar a prática dentro da teoria.

Matriz nomotética - Quadro 19

12. Tendo em vista o contexto multicultural de Roraima, que práticas culturais o DCRR deve contemplar para atender os anseios de uma aprendizagem escolar significativa que prepare para a vida?

Categorias	Convergências e/ou divergências	Significações categorizadas
Práticas culturais no DCRR e aprendizagem significativa.	RE1	Aulas práticas em laboratórios diversos.
	RE2, RE3, RE5	Trabalho com projetos de vida e eventos culturais envolvendo a comunidade.
	RE4	Não soube responder.
	RE6	Aulas de campo, visitas a comunidades indígenas e a museus.

Fonte: da autora

As significações concernentes ao Quadro 19 apresentam convergências de quase todos os sujeitos no sentido de indicar práticas didáticas fora da sala de aula e do ambiente escolar. Um dos participantes, RE6, manifestou: “Eu tenho muita vontade tirar o aluno da escola. Trabalhar esse intercâmbio, poxa, a gente é rico aqui, a gente é bem localizado, né? Trabalhar, levá-los para uma comunidade indígena” (RE6, 2022, s/p). De novo, deparamo-nos com a burocracia e neste quesito também com a falta de recursos para promover aulas de campo.

Também nas significações interpretadas foram citados trabalhos direcionados a projetos de vida e a eventos culturais envolvendo a comunidade. Durante as entrevistas, ficou evidente o distanciamento da comunidade para com a escola. Um dos entrevistados, RE4, mostrou inquietude diante da indiferença da sociedade para com a instituição escolar.

Isso posto, compreendemos que as significações abordadas pelos sujeitos centrais desta pesquisa, agregadas às nossas reflexões, foram determinantes para o entendimento do fenômeno investigado e para responder ao problema de pesquisa que se propôs a compreender como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, valho-me do recurso machadiano de interagir com o leitor para justificar que transitei entre a 1ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, amparada na permissão dada às pesquisas no campo das ciências humanas que permitem o uso de uma dessas pessoas do discurso. Sendo assim, ao mesmo tempo que na introdução escrevi em 1ª pessoa do singular para justificar a escolha do problema de pesquisa nascido de minha história pessoal e que me fez reconhecer minha identidade cultural, estas considerações também estão escritas na 1ª pessoa do singular, pois visam concluir meu trajeto de pesquisadora por meio do olhar investigativo da fenomenologia.

Por conseguinte, cumpre-me dizer que, mesmo com resposta para o questionamento centrado no problema de pesquisa, não posso garantir que não haja fatos novos sobre o fenômeno estudado, pois, como sujeito social, entendo que os muitos sujeitos que se multiplicam pelas salas de aulas desse país distinguem-se em perspectivas tradicionais, contemporâneas e vanguardistas a fim de defender o que culturalmente lhes foi ensinado.

Por meio de pesquisa documental, bem como da coleta de significações obtidas mediante discussão em grupo focal e entrevistas individuais com os sujeitos centrais desta pesquisa sobre sua experiência como docente, foi possível constatar como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar. Essa constatação viabilizou-se pela abordagem fenomenológica, somente possível se antecedida pelas atitudes natural e filosófica, diante do fenômeno estudado. A abordagem fenomenológica valoriza as significações expressas nos discursos dos respondentes, posto que busca compreender a essência do que foi investigado.

O objetivo geral que delineou esta pesquisa se deteve em compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar, de modo que as interpretações das significações coletadas facilitaram o alcance de seu resultado e desvelaram as dificuldades em efetivar uma prática docente que favoreça o discente no contexto multicultural das escolas públicas de Roraima.

Com o propósito de alcançar o objetivo específico de identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto

multicultural de Roraima, observei que dois dos entrevistados conheciam o documento a ponto de identificar nele orientações para relacionar os componentes curriculares à nossa realidade multicultural, porque ambos fizeram sua especialização em Gestão, Orientação e Supervisão escolar. Esse fator demonstra que cursos direcionados à equipe organizacional da escola focam muito mais na teoria, enquanto as formações para docentes têm o foco na prática, sendo insuficientes em ambas as categorias.

Embora o supracitado não seja um fator satisfatório, cabe-me afirmar que todos os sujeitos reconhecem um contexto multicultural expressivo nas salas de aula em que atuam e admitem o despreparo para lidar com tal realidade, pois compreendem nosso estado como singular, considerando nossa região como fronteira e pertencente à Amazônia. Diante dessa verdade, declaram usar estratégias como textos em idiomas diferentes, jogos para promover interação entre os alunos, além de relacionarem um pouco do seu componente curricular com a diversidade existente em sala de aula. Nesse aspecto, senti a preocupação dos docentes em conhecer metodologias extensivas ao tema da interculturalidade, pois ainda são insuficientes os recursos e ideias diante da pluralidade aqui existente.

Quando se trata dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, apenas um dos respondentes soube diferenciá-los, mesmo assim, este recorreu ao Google para se assegurar da resposta. Os demais sabiam apenas explicar subjetivamente o conceito de multiculturalidade, enquanto outros não os diferenciavam.

Sobre a familiaridade com a definição de currículo, todos os atores da entrevista o reconhecem como teoria que norteia o educador em suas atividades, porém revelam centrar suas atenções no componente de sua disciplina e seus objetos de conhecimento específicos. Isso evidencia a velha aceção de que currículo se resume ao que se chamava de conteúdo programático, desconsiderando as habilidades e competências a serem desenvolvidas, como também as orientações didáticas/metodologias que dinamizam a rotina da prática docente.

Por fim, metade dos respondentes apresentou suas críticas sobre o DCRR afirmando ser esse um documento que prioriza uns componentes em detrimento de outros e que está desconexo com a nossa realidade. Os demais classificam-no como novo, mas possível de ser executado, embora necessite de mais estudo, discussão e melhorias.

Para atingir o segundo objetivo específico de descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental, primeiro estudei o documento para encontrar pontos que trabalhassem essa temática e, na seção 2 desta dissertação, expus as partes que enfatizam o tema e os componentes curriculares que o explicitam (Quadro 5).

Dando continuidade ao estudo a respeito da existência do tema da interculturalidade no DCRR, exemplifiquei como isso pode ser explorado por meio das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nas disciplinas de Geografia e História (Quadros 4 e 5). Ainda sobre as possibilidades de alcançar a interculturalidade, mencionei o componente de Língua Portuguesa como indispensável aliado na efetiva interação entre grupos culturais diversos, componente este que apoia diretamente outras disciplinas como ciências, ensino religioso e matemática, que recorrem ao recurso da interpretação textual para a clareza de conceitos e resultados.

Na percepção dos sujeitos centrais desta pesquisa, os aspectos de multiculturalidade no DCRR contribuem para o desenvolvimento de competências humanas, como ética, respeito, cooperação, sensibilidade e união, promovendo interação, acolhimento, quebra de preconceitos e valorização cultural.

Quanto às competências intelectuais, os sujeitos mencionaram o contato e a aprendizagem sobre novos idiomas, tradições e culturas, o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, o interesse pela pesquisa e a condição de aluno como protagonista. Contudo, o grupo de respondentes se dividiu quando questionado acerca das habilidades e competências propostas pelo DCRR que trabalham a multiculturalidade local. Metade considerou como teoria, impossível de funcionar na prática, enquanto a outra metade concluiu que, por meio de projetos, seria possível desenvolver habilidades e competências relacionadas à multiculturalidade local.

Instigados os respondentes a apresentarem um significado para a multiculturalidade na prática curricular, as acepções apresentadas foram que significava um confronto com a realidade e a possibilidade de aplicação de métodos de pesquisa e de crescimento do respeito às diferenças.

Direciono-me ao último objetivo específico de apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista, consciente de que é indispensável a formação

continuada de qualidade para que os docentes possam entender e confrontar os constantes estorvos que a educação brasileira nos entrega.

As respostas dos entrevistados, quanto aos desafios na execução do DCRR, permeiam por transformar teoria em prática, associar conteúdos a habilidades e encontrar meios de desenvolver o interesse dos alunos pelo aprendizado. As alternativas apresentadas para esses desafios incidem em compreender as multifacetadas do Ensino Fundamental, oferecer formação continuada permanente, promover leitura de textos e debates sobre cultura, atrair a família para a escola, melhorar as estruturas físicas das instituições escolares e formular meios de diminuir a burocracia no cotidiano do docente.

Ainda objetivando apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista, pedi aos respondentes sugestões para a melhoria de seu trabalho. Quatro dos seis entrevistados foram enfáticos em indicar a formação continuada com especialistas no assunto e apoio pedagógico específico. Acerca das práticas culturais do DCRR que favorecessem uma educação mais significativa, foram citadas como alternativas aulas práticas em laboratórios diversos, trabalho com projeto de vida, eventos culturais envolvendo a comunidade e aulas de campo.

O encerramento desta dissertação representa o resumo de dois anos de estudo como pesquisadora. Os questionamentos que expus neste estudo nasceram dos meus anseios por uma educação de qualidade focada no desenvolvimento do senso crítico e no intuito de diminuir as desigualdades, pela intervenção da interculturalidade, que sabemos que persistem em existir nas escolas públicas.

Como professora com mais de 20 anos de trabalho docente, finalizo dizendo que o reconhecimento do ambiente multicultural das salas de aula deste estado pode instigar os envolvidos do processo educacional a identificar, defender sua própria identidade cultural, aprender e respeitar a cultura do outro. A interculturalidade é uma forma de interação pacífica no processo educativo que tem o professor como sujeito central dessa ação, pois é no meio das relações e significações emergidas do convívio escolar e do conhecimento científico que se constrói o saber verdadeiro.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 28-41, mar. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ALVARADO, Virgilio. **Políticas públicas e interculturalidade**: interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Lima: Norma Fuller, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século 21: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian MORAN José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 319-359.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Graciete dos Santos. **Os desafios da Educação Intercultural no ensino da Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã, Boa Vista – Roraima**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2021/05/7.DISSERTACAO-GRACIETE-DOS-SANTOS-ARAUJO.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

BARBOSA JUNIOR, Reginaldo Nuñez. Uma análise da perspectiva dos alunos da Escola Estadual Ayrton Senna da Silva em Boa Vista – RR em relação à imigração venezuelana no estado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DA GEOGRAFIA-POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14. **Anais...** Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Disponível em:

<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2923/2786>. Acesso em: 10 set. 2021.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* O Ensino de Ciências no Brasil: dilemas e desafios contemporâneos. **Revista Valore**, [S.l.], v. 3, p. 714-725, dez. 2018. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/181/186>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 1988, com as alterações anotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 44/2004... Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 5 out. 2021.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008. Disponível em <https://www.portalconservador.com/livros/Peter-Burke-O-Que-e-Historia-Cultural.pdf> . Acesso em 03 de ago. 2002.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares**: estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19361/2/Leila%20Maria%20Camargo.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CAMARGO, Leila Maria e CASALI, Alípio. **Fronteiras da República em Roraima: conflitos e desafios curriculares**. *Revista Teias* [online]. 2020, vol.21, n.61, pp.168-182. Epub 08-Jun-2020. ISSN 1982-0305. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49606>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49606/33612>. Acesso em 03 ago. 2022.

CANEDO, Daniele Pereira. **Cultura, Democracia e Participação Social: um estudo da II conferência estadual de cultura da Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Faculdade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10590/1/disertacao%20Daniele%20Canedo.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, p. 091-107. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 14 set. 2021.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200, 2020. Disponível em: <https://oaji.net/articles/2020/7304-1588525343.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Série Pensamento Moderno).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DIETZ, Gunther. Del multiculturalismo a la interculturalidade: evolución y perspectivas. *In: Património inmaterial y gestión de la diversidad*. Sevilla: Unta de Andalucía. Consejería de Cultura. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2005. p. 30-51.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005. Disponível em: <https://EAGLETON, Terry. A ideia de Cultura. São Paulo: Unesp, 2005. culturasantanna.files.wordpress.com/2015/03/a-ideia-de-cultura-terry-eagleton.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

DOMINGO, Contreras José. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. *In: GIMENO SACRISTÁN, José. Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

FIGUEIRA, Felipe. **Educação e convivência comunitária**. 2020. Disponível em: <https://jornalnoroeste.com/pagina/colunas/educacao-e-convivencia-comunitaria>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FONSECA, E. L. dos S. LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/sec.v20.53077. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/53077>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FORNET, Betancourt Raúl. Interculturalidade, migração e educação no mundo contemporâneo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 581-591, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i3.8664068. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664068>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREIRA, Alice Maria da Fonseca. Interculturalidade e o ensino de línguas. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. **Curriculos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 112-123.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos de nós. *In*: MOREIRA Antônio Flávio; CANDAU Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia: cinco lições**. Tradução de Marloren Lopes Miranda. – Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, v.2, 1998.

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

LEVINO, Selmar S.; LIRIO, Flávio Corsini (org.). **Panorama Cultural de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. 222 p.

MACEDO, Elizabeth, Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26463320_Currículo_como_espaco-tempo_de_frenteira_cultural. Acesso em: 9 maio 2022.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, Luciana Marinho. A formação sociocultural de Boa Vista – Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da cidade: processos históricos e sentidos de pertencimento. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 28, p. 37-56, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/3384>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MÉNDEZ, Juan Manuel. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-313.

MORAES, C. G.; GOMES FILHO, G. F. Visadas sobre Boa Vista do Rio Branco: razões e inspirações da capital de Roraima (1830-2008). **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 137-166, 2000. DOI: 10.36449/rth.v13i1.3520. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/3520>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 07 maio 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 p.13-37.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues. **A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues. **Fenomenologia**. Boa Vista, 11 de maio de 2021. Vídeo, Duração 2:27,03h. Aula. Live gravada.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues; CHIZZOTTI, Antonio. Currículo e contexto multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1359-1380 jul./set. 2020. e-ISSN: 1809-3876.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e poesia musicada: panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. **Revista ACTA Geográfica**, ano III, n. 6, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/download/222/382/0> Acesso em: 12 maio 2022.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/ocurriculodoensinofundamentalcomotemadepoliticapublica.pdf> Acesso em: 21 set. 2021.

PEREIRA, Marlete Lima. **A questão da interculturalidade no desenvolvimento do currículo em uma escola do campo em Roraima**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2016. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2017/04/marlete.pdf> Acesso em: 10 fev. 2022.

RABELO, Jairzinho. **Palestra ministrada na Rede Social com o título “O DCRR na Prática”**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWHTHfNnsAQ&list=PLRXHhIpH55PURNoDLLLky-ERgmsw9XqLO>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RODRIGUES, Francilene. **Migração transfronteiriça na Venezuela. Estudos Avançados**, [S. l.], v. 20, n. 57, p. 197-207, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10156>. Acesso em: 10 set. 2021.

RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual General Penha Brasil**, Boa Vista, 2015.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Roraima: Secretaria de Estado da Educação 2018.

RYOO, Jean. Multiculturalismo. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/multiculturalismo/>. Acesso em: 5 de out. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Amp; Ciência - ACHS**, v. 9, n. 1, p. 97-106, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/14257>. Acesso em: 07 set. 2021.

SILVA, Claudina Miranda. **Os desafios da educação intercultural e a identidade profissional do docente do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari sob a ótica da teoria da complexidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/05/6.DISSERTACAO-CLAUDINA.pdf> Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Ivete de Souza; SANTOS, Clarisse Martins. Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 2, p. 459-470, 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/1171/117146405015/html/> Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Vanilda Alves; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SPOTTI, Carmem Vera. **A formação continuada dos professores de literatura Regionalista e o currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19710/2/Carmem%20V%C3%A9ra%20Nunes%20Spotti.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

TAPIAS, José Antonio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126- 136.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VEIGA, I. P. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 8-32.

WACHOWICZ, Lilian Anna; MARTINS, Pura Lúcia; ROMANOWISK, Joana Paulin. Sala de aula democrática: tempo e espaço do conhecimento. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres – saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 121-135.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMORA, Maria Helena. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-578, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvz3tfb4kwx/?lang=pt#>. Acesso em: 01 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: INFORMAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

TÍTULO

DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA

PROBLEMA DE PESQUISA

como o Documento Curricular do Ensino Fundamental Estadual de Roraima trata a multiculturalidade presente no ambiente escolar?

OBJETIVO GERAL:

compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ IDENTIFICAR a percepção dos professores acerca do DCRR do Ensino Fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima;
- ✓ DESCREVER as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental;
- ✓ APONTAR alternativas de enfrentamento aos desafios na execução do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL GENERAL PENHA BRASIL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Idade:

Endereço Telefone:

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação Profissional:

Instituição:

Formação:

Ano de ingresso:

Função que você exerce atualmente na escola:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

01. Você já conhece/leu o DCRR do ensino fundamental do estado de Roraima? Fale sobre como você está executando o DCRR em relação à realidade multicultural escolar do ensino fundamental.

02. Nos últimos anos, discutimos bastante sobre currículo, seja a questão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), do DCRR (Documento Curricular de Roraima), ou ainda de como vamos trabalhar em sala de aula a partir desses novos direcionamentos. Diante disso, fale sobre o significado conceitual de currículo para você.

03. A discussão dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade tem ganhado cada vez mais espaço na área educacional. Expresse seu conhecimento sobre esses temas.

04. Como você compreende o DCRR do Ensino Fundamental estadual de Roraima?

05. Cite 03 características de multiculturalidade presentes no DCRR que contribuem para desenvolver competências humanas no indivíduo.

06. Cite 03 Características de multiculturalidade presentes no DCRR que contribuem para desenvolver competências intelectuais no indivíduo.

07. Na sua percepção, como as competências e habilidades presentes no DCRR trabalham a multiculturalidade local?

08. Qual o significado da multiculturalidade na prática curricular do DCRR no ambiente escolar do Ensino Fundamental?

09. Na sua percepção, cite 3 desafios (ou mais) significativos na execução do DCRR e com que práticas curriculares podem ser enfrentados esses desafios.

10. Aponte 3 ou mais alternativas de enfrentamento dos desafios relacionados à realidade multicultural na execução do DCRR do Ensino Fundamental.

11. Que sugestões significativas você tem para preparar o professor para trabalhar o DCRR do Ensino Fundamental, considerando a realidade multicultural local?

12. Tendo em vista o contexto multicultural de Roraima, que práticas culturais o DCRR deve contemplar para atender os anseios de uma aprendizagem escolar significativa que prepare para a vida?

APÊNDICE C: MATRIZES IDEOGRÁFICAS

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
01	Leitura, compreensão e execução do DCRR em relação à multiculturalidade.	X	X	X	X	X	X
	Li, em parte, assim, por cima. Trabalhando com textos em inglês, contextualizando Roraima.	X					
	Sim, li. Trabalhando com o uso de Jogos.		X				
	Já li, superficialmente. Trabalhando com textos em português, em espanhol e com tradução de músicas.			X			
	Li as partes mais importantes para minha área, mas não executei na matemática de acordo com a multiculturalidade.				X		
	Sim, já li. Trabalhei relacionando a multiculturalidade com a realidade de Roraima no 8º ano.					X	
	Sim, já li. Trabalhei a multiculturalidade aproveitando a diversidade em sala de aula.						X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
02	Conceito de currículo	X	X	X	X	X	X
É um plano, a base de tudo.		X					
É toda a estrutura que nós temos, os conteúdos e as metodologias.			X				
É a direção, aponta a direção.				X			
É aquilo que vai ser trabalhado em cada série.					X		
São uma gama de conteúdos mínimos a serem trabalhados com os alunos.						X	
Currículo é teoria, um norte para a gente se situar.							X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
03	Conceito de multiculturalidade e interculturalidade na área educacional	X	X		X	X	X
Multiculturalidade são muitas culturas juntas, interculturalidade é o encontro de culturas de países diferentes.		X					
Multiculturalidade é a questão das múltiplas culturas e a interculturalidade é quando elas se encontram com base no respeito, na compreensão, numa organização.			X				
Não soube responder							
Multiculturalidade são todas as culturas que vivem em um ambiente e interculturalidade é o fato de sermos iguais, nenhuma cultura é superior à outra.					X		
Multiculturalidade/Interculturalidade é inserir, é tentar valorizar as culturas que chegam no estado.						X	
Multiculturalidade/Interculturalidade é trabalhar o respeito entre as culturas.							X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
04	Opinião sobre o DCRR do Ensino Fundamental	X	X	X	X	X	X
É um documento que funciona para algumas disciplinas e para outras não, como é o caso da Língua Inglesa.		X					
É possível de ser executado, porém precisa ser mais estudado, discutido e melhorado.			X				
É um sonho. Está fora da nossa realidade.				X			
Eu acho muito vago. Bonito na teoria, mas fora da realidade.					X		
Eu gostei bastante, é um desafio a ser executado.						X	
É um documento novo, que além de conhecer, precisamos também de estrutura para desenvolvê-lo.							X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
05	3 aspectos de multiculturalidade no DCRR que contribuem para o desenvolvimento de competências humanas	X	X	X	X	X	X
	Desenvolve interação, acolhimento, e valorização cultural.	X					
	Desenvolve a ética, respeito e a quebra de preconceitos.		X				
	Desenvolve sensibilidade, respeito e empatia.			X			
	Desenvolve a empatia, cooperação e respeito.				X		
	Desenvolve interação, protagonismo e empatia.					X	
	Desenvolve sensibilidade, cooperação, união e aprendizado.						X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
06	3 aspectos de multiculturalidade no DCRR que contribuem para o desenvolvimento de competências intelectuais	X	X	X	X	X	
Conhecer novos idiomas, tradições e culturas.		X					
Desenvolve leitura, interpretação e interesse pela pesquisa.			X				
Desenvolve leitura, Interpretação.				X			
Conhecer novos idiomas, e novas formas de trabalhar cálculos.					X		
Desenvolve protagonismo e interesse pela pesquisa.						X	
Não soube responder							

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
07	Como as Competências e Habilidades do DCRR trabalham a multiculturalidade local?	X	X	X	X	X	X
	Trabalha pouco na disciplina de Inglês, acontece mais em História e Geografia.	X					
	Na teoria o DCRR dá direcionamentos, mas na prática há dificuldade de trabalhar a multiculturalidade.		X				
	O de forma teórica, na prática não funciona.			X			
	Através de alguns projetos voltados a cultura local.				X		
	Fazendo comparações com o contexto local.					X	
	Trabalhando a questão regional.						X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
08	Significado da multiculturalidade na prática curricular do DCRR no Ensino Fundamental	X	X		X		X
É o confronto com a realidade.		X					
Possibilitar a pesquisa.			X				
Não soube responder							
Integração da matemática com a cultura indígena.					X		
Não soube responder.							
Respeitar as diferenças.							X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
09	Desafios na execução do DCRR e práticas curriculares de enfrentamento	X	X	X	X	X	X
	Desafio: Trazer a teoria para prática Solução: Conhecer profundamente o DCRR.	X					
	Desafio: Trazer a teoria para prática Solução: Estudar e debater o DCRR.		X				
	Desafio: Saber como desenvolvê-lo na prática Solução: Tentar entender o DCRR.			X			
	Desafio: Trazer a teoria para prática Solução: Material de apoio adequado.				X		
	Desafio: Desenvolver o interesse do aluno pelo aprendizado. Solução: Avaliar de forma quantitativa.					X	
	Desafio: Associar os conteúdos às habilidades. Solução: Formação continuada.						X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
10	Alternativas de enfrentamento para os desafios do ensino multicultural	X	X	X	X	X	X
	Estudar, pedir ajuda a especialistas e conhecedores do documento	X					
	Compreender as multifacetadas do ensino multicultural; formação continuada permanente.		X				
	Trabalhar com textos e debates sobre temas ligados a cultura.			X			
	Melhorar as estruturas físicas das escolas e diminuir a burocracia no cotidiano do docente.				X		
	Aulas dinâmicas, participação da família.					X	
	Formação continuada, apoio pedagógico.						X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
11	Sugestões para trabalho do professor com o DCRR considerando a realidade multicultural.	X	X	X	X	X	X
Formação continuada com professores especialistas no assunto.		X					
Formação continuada, apoio específico para as questões pedagógicas.			X				
Leitura e interpretação do DCRR.				X			
Estudo do DCRR, se aprofundar nesse documento e na multiculturalidade.					X		
Material de apoio suficiente.						X	
Formação, projetos, suporte ao professor.							X

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO		RE1	RE2	RE3	RE4	RE5	RE6
12	Práticas culturais que o DCRR deve contemplar para uma educação significativa	X	X	X		X	X
	Aulas práticas em laboratórios diversos.	X					
	Trabalho com projetos de vida.		X				
	Práticas contextualizadas com a realidade (Projetos de vida).			X			
	Não soube responder.						
	Eventos culturais que envolvam toda a comunidade escolar.					X	
	Aulas de campo, visita a comunidades indígenas e museus.						X

ANEXOS



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



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: DESAFIOS DO DCRR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA

Pesquisador: Roberta Fernandes Vieira

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade do Prof. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____.

Boa Vista, 19 de abril de 2022.

Assinatura do Pesquisador: Roberta Fernandes Vieira

RG: 1.540.820 – SSP/PB

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: **Roberta Fernandes Vieira**

Endereço: Av. Castelo Branco, 2132 – Bairro São Vicente – Boa Vista – RR – Cep: 69303-460

Telefone: (95) 981193833

CEP/UEER 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



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



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



DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação
Título: Os principais desafios curriculares em relação à realidade multicultural de Roraima para o Ensino Fundamental

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- 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;

Boa Vista, 22 de novembro de 2021.

Roberta Fernandes Vieira

Roberta Fernandes Vieira

RG: 580677-1 SSP/RR



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



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
 "AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
 ESCOLA ESTADUAL GENERAL PENHA BRASIL



TERMO DE ANUÊNCIA

A Gestão da Escola Estadual General Penha Brasil, declara para os devidos fins que está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Desafios Curriculares do Ensino Fundamental e Realidade Multicultural de Roraima" sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Roberta Fernandes Vieira, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição no período de 10/03/2022 a 10/05/2022, após a devida aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Boa Vista-RR, 17 de fevereiro de 2022.

Assinatura do Gestor.

Edimundo Francisco de Souza
 Gestor Educacional
 Esc. Est. Penha Brasil
 Dec. nº 258-P de 11.02.19



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DESAFIOS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL E REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Roberta F Vieira			
6. CPF: 873.206.814-04	7. Endereço (Rua, n.º): Av. Castelo Branco, 2132 São Vicente Casa BOA VISTA RORAIMA 69303460		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 95981193833	10. Outro Telefone:	11. Email: robertafernandesvieira0@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>24</u> / <u>02</u> / <u>2022</u>		<u>Roberta Fernandes Vieira</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	13. CNPJ: 08.240.695/0001-90	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (95) 3224-8455	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Isabella Coutinho</u>	CPF: <u>920.915.362-53</u>		
Cargo/Função: <u>Diretora do Departamento de Pesquisa</u>			
Data: <u>24</u> / <u>02</u> / <u>2022</u>		<u>Isabella Coutinho</u> Assinatura Roraima 120 de 12/02/2020	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



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



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/16)

DESAFIOS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL E REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, cuja pesquisadora responsável é a mestranda ROBERTA FERNANDES VIEIRA aluna do Mestrado em Educação do PPGE/UERR/IFRR da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA-UERR, sob a orientação do Professor Doutor Elialdo Rodrigues de Oliveira. Este documento, chamado Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, sendo elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante, sendo que uma via deverá ficar guardada com você.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las comigo, a responsável pela pesquisa. Se preferir, pode levar este Registro para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A crise econômica na Venezuela, iniciada em 2014 por causa da desvalorização do petróleo, principal fonte de riqueza do país, desde o início do século XX, é o motivo que mais impulsionou milhares de venezuelanos a buscarem refúgio no Brasil.

Por conseguinte, milhares de imigrantes buscaram em Roraima condições de sobrevivência e quem mora nesse estado sente a intensidade das mudanças provocadas por esse processo migratório. Nesse contexto, o aumento da quantidade de habitantes, gera medo e insegurança à população assim como as políticas públicas para o atendimento das necessidades sociais básicas que já era carente

tornam-se praticamente escassos em virtude do aumento da demanda ocasionada pelo intenso processo migratório.

Uma parte considerável das famílias de migrantes que chegam a Roraima vem em busca de melhores condições de vida em nosso país, trazendo seus filhos em idade escolar, fato este que nos impulsiona a repensar o processo educacional do sistema público de ensino, que recebe diariamente estudantes de diferentes regiões do país vizinho.

Em vista disso, a presença de alunos venezuelanos nas escolas de Roraima requer que se faça uma adequação no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo no currículo, buscando alternativas de ampliar seu conceito de multiculturalidade, pois segundo dados da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED), mil e duzentos alunos venezuelanos, entre crianças e jovens foram matriculados na Rede Estadual de Ensino só em 2019.

Segundo Freire (1996), o sentido da escola é tornar o aluno sociável na diversidade, desta forma, não há como promover aprendizado no isolamento causado pela discriminação a quem quer que seja e também ao imigrante.

O contexto multicultural que permeia este estado precisa ser valorizado em sua diversidade, considerando que a educação é a que mais pode contribuir com a valorização da diferença, pois favorece a ampliação do conhecimento por meio da troca de experiências permitindo ao aluno compor sua própria identidade.

Considerando essa realidade, este projeto pretende analisar a base curricular estadual, buscando alternativas para que a prática dos professores do Ensino Fundamental contribua para o aprendizado de todos.

5.1 Objetivos

5.1 Objetivo Geral

Compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

5.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar a percepção dos professores acerca do DCRR do ensino fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima;
- ✓ Descrever as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do ensino fundamental;
- ✓ Apontar alternativas de enfrentamento aos desafios na execução prática do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

Procedimentos:

Após a aprovação pelo CEP/UERR, você será convidado a participar de um primeiro encontro de grupo focal e depois disso, individualmente e posteriormente, responder roteiro de entrevista com 10 perguntas abertas. Devido ao avanço da campanha de vacinação contra COVID-19 pelo sistema único de Saúde (SUS), o orientador do projeto, Prof. Elialdo Rodrigues de Oliveira aconselhou-nos a fazer encontros presenciais, tanto do grupo focal, quanto das entrevistas, respeitando as medidas de distanciamento, uso de máscara e álcool em gel. Para melhor originalidade das respostas dos entrevistados, a metodologia do Grupo Focal será utilizada num único primeiro encontro. Da mesma forma, serão dois dias para as entrevistas individuais, sendo entrevistados três docentes por dia. O roteiro consta de 10 perguntas subjetivas onde você é convidado a refletir sua prática pedagógica em relação ao contexto multicultural de Roraima e a possibilidade de desenvolver projetos que possibilitem a interculturalidade na sua escola.

Desconfortos e riscos:**Benefícios:**

- 1) Contribuir para o processo educacional numa perspectiva intercultural;
- 2) Debater a importância de valorizar as diferenças na comunidade escolar, fomentando saberes múltiplos;
- 3) Fornecer estratégias e procedimentos que auxiliem o professor a desenvolver a interculturalidade cotidianamente no ambiente escolar.

Riscos:

1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;
2. Desconforto;
3. Cansaço ao responder às perguntas; e
4. Quebra de anonimato.

Por se tratar de questionamentos que envolvem o efetivo exercício do seu cotidiano profissional, o entrevistado pode se sentir constrangido(a) em responder alguma questão, dessa forma, conforme a Resolução do CHS nº 510/2016, Art. 7 "O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus

receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura" (BRASIL, 2016, p. 06). Sendo assim, apesar dos riscos mínimos e o resguardo da sua identidade, caso ocorra constrangimento, cansaço ou estresse ao responder as perguntas, o entrevistado tem o direito de declinar a sua participação se achar que a entrevista lhe causa quaisquer tipos de mal-estar.

Sigilo e privacidade:

Em razão das perguntas se referirem ao seu exercício no ambiente escolar, asseguro que todas as informações referentes à identidade serão mantidas em total sigilo, tanto na escrita da dissertação quanto na defesa da mesma. Asseguro que sua identidade será mantida em total sigilo e que outra pessoa, além de mim, enquanto pesquisadora, não terá acesso aos dados dessa pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Durante a participação, término ou mesmo após os resultados da pesquisa estarem dispostos no corpo da dissertação, você pode entrar em contato comigo a fim de obter esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, inclusive para compreender como se concretizou a sua participação. Concluída pesquisa, a dissertação estará disponível no site da Universidade Estadual de Roraima – UERR, onde você poderá acessá-la, entretanto, visando a facilitação no acesso a mesma, comprometo-me em enviá-la por e-mail. Disponibilizo-me também a esclarecer qualquer dúvida quanto ao uso das informações que a mim foram confiadas.

Informo também que essa pesquisa não dispenderá custos financeiros aos entrevistados, embora necessite da Internet para a sua viabilização, caso haja a necessidade do ajuda devido ao uso do seu pacote de dados, solicito que entre em contato com a responsável, nesse caso, Eu, Roberta, para que isso possa ser sanado e a sua participação efetivada. A seguir, os meus contatos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Roberta Fernandes Vieira, telefone (95) 981193833, e-mail robertafernandesvieira0@gmail.com, Av. Castelo Branco, 2132 - São Vicente, Boa Vista – RR. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre

questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima, endereço Rua Sete de Setembro, 231, sala 101, TELEFONE: 2121-0953, Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas, e-mail cep@uerr.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é o colegiado multidisciplinar e independente que trata de questões referentes à pesquisa com seres humanos no Brasil, existe para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa, no nosso caso, você que vai participar através da entrevista, ocupando-se de sua integridade e dignidade. Não permitindo abusos, constrangimentos ou qualquer infortúnio que possa recair sobre você. É ligado ao Conselho Nacional de Saúde e exige respeito às **Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

E-mail: _____

Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, item V quanto ao seu livre consentimento em participar dessa pesquisa, ressaltando que houve esclarecimentos sobre a natureza, justificativa, objetivos, métodos, riscos e benefícios na elaboração e obtenção deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP CAAE_____. Comprometo-me a utilizar o material e os dados que serão obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Boa Vista, 06 de maio de 2022.

Roberta Fernandes Guina

Pesquisadora responsável



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E REALIDADE MULTICULTURAL DE RORAIMA

Pesquisador: Roberta F Vieira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56308822.8.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.384.736

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas da PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1898330.pdf

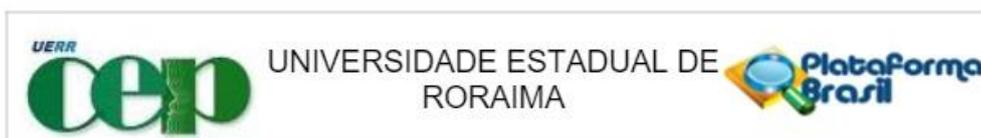
A multiculturalidade é um tema que vem sendo muito debatido na atualidade, porém já é um assunto que há muito permeia as escolas brasileiras. Em Roraima a discussão sobre esse tema se torna ainda mais necessária, dado os elementos multiculturais da sua formação, pois foi um dos últimos territórios a se transformar em estado, tendo em sua composição étnica o índio, o europeu e o negro, sendo que mais tarde essa composição contou também com os migrantes vindos de várias regiões brasileiras, sobretudo da região Nordeste.

Compreender as diferenças a ponto de aprender e respeitar a cultura do outro nunca deixou de ser um desafio. Em meio a avanços e retrocessos da humanidade, a escola, como sociedade de contexto multicultural precisa desenvolver políticas que construam o aprendizado na diferença, garantindo a todos o direito de preservar sua identidade cultural. Este estudo apresenta como problema de pesquisa a indagação para investigar como o DCRR trata a questão da multiculturalidade correlacionada às práticas docentes no Ensino Fundamental? O objetivo geral é descrever o ratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à questão da multiculturalidade correlacionada às práticas docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

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



Continuação do Parecer: 5.384.736

Compreender o tratamento dado pelo DCRR do Ensino Fundamental à multiculturalidade presente no ambiente escolar.

Objetivo Secundário:

- a) IDENTIFICAR a percepção dos professores acerca do DCRR do ensino fundamental em relação ao contexto multicultural de Roraima;
- b) DESCREVER as questões de multiculturalidade presentes no DCRR do Ensino Fundamental;
- c) APONTAR alternativas de enfrentamento aos desafios na execução prática do DCRR no contexto multicultural do ambiente escolar em Boa Vista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao envolver diretamente a prática profissional dos professores, algum dos participantes desta pesquisa pode não se sentir à vontade em responder as proposições indicadas pelo pesquisador, como também é possível haver desconforto diante de equipamentos audiovisuais, sendo assim conforme a resolução do CHS n.º 510/2016, Cap. III, Art. 4 "O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante". (BRASIL, 2016, p. 44).

Benefícios:

- 1) Contribuir para o processo educacional numa perspectiva intercultural;
- 2) Debater a importância de valorizar as diferenças na comunidade escolar, fomentando saberes múltiplos;
- 3) Fornecer estratégias e procedimentos que auxiliem o professor a desenvolver a interculturalidade cotidianamente no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será utilizado o Grupo Focal e entrevista por entender que essas metodologias se alinham ao tipo de pesquisa qualitativa. Nesta perspectiva, antes do primeiro contato com os participantes, foi elaborado um roteiro contendo 12 (doze) perguntas subjetivas, buscando investigar os subsídios necessários a responder o nosso problema de pesquisa.

O roteiro consta de 12 perguntas subjetivas onde você é convidado a refletir sua prática pedagógica em relação ao contexto multicultural de Roraima e a possibilidade de desenvolver projetos que possibilitem a interculturalidade na sua escola. Assim, o método, aplicado 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	



Continuação do Parecer: 5.384.736

compreensão de um novo DCRR na escola, traz efetiva relevância a esta pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1- Carta de anuência- ok;
- 2-Termo de confidencialidade - ok;
- 3-Declaração de compromisso- OK;
- 4-RCLE-OK;
- 5-Folha de rosto-ok

Recomendações:

A pesquisadora deve incluir os riscos da pesquisa no RCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem óbice ético

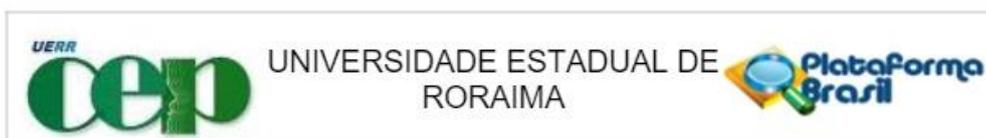
Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora deve incluir os riscos da pesquisa no RCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1898330.pdf	20/04/2022 07:19:15		Aceito
Outros	SolicitacaodeAlteracoes.pdf	20/04/2022 07:17:51	Roberta F Vieira	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaodeCompromissoRoberta.pdf	20/04/2022 06:58:39	Roberta F Vieira	Aceito
Outros	RegistrodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	20/04/2022 06:47:29	Roberta F Vieira	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	20/04/2022 06:38:29	Roberta F Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Roberta.pdf	20/04/2022 06:37:10	Roberta F Vieira	Aceito
Outros	Respostade_Pendencias.pdf	20/04/2022 05:49:57	Roberta F Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeanuencia.pdf	25/02/2022 11:19:58	Roberta F Vieira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/02/2022 16:10:39	Roberta F Vieira	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



Continuação do Parecer: 5.384.736

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 03 de Maio de 2022

Assinado por:
Leila Chagas de Souza Costa
(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