



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA NAS ESCOLAS
ESTADUAIS URBANAS DE BOA VISTA – RR

WELLEN CRYSTINNE DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

MANAUS/AM

2025

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA NAS ESCOLAS
ESTADUAIS URBANAS DE BOA VISTA – RR**

WELLEN CRYSTINNE DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGDA, Associação Plena em Rede como requisito para a obtenção do título do grau de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Adriana Baptaglin

MANAUS/AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S586p Silva, Wellen Crystinne de Araújo Sousa e
Políticas Públicas de/para educação indígena nas escolas estaduais
urbanas de Boa Vista - RR / Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva. -
2025.
167 f. : il., p&b. ; 31 cm.
- Orientador(a): Leila Adriana Baptaglin .
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus, 2025.
1. Educação indígena. 2. Políticas públicas. 3. Identidade cultural. 4.
Interculturalidade. 5. Inclusão escolar. I. Baptaglin, Leila Adriana. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
Educação na Amazônia. III. Título
-

WELLEN CRYSTINNE DE ARAÚJO SOUSA E SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE/PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA NAS ESCOLAS
ESTADUAIS URBANAS DE BOA VISTA – RR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGDA, Associação Plena em Rede como requisito para a obtenção do título do grau de Doutora em Educação na Amazônia.

Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin (Orientador/UFRR)

Prof. Dra. Alessandra de Sousa Santos (Membro externo/UERR)

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes (Membro externo/UNESP)

Profa. Dra. Carolina Brandão Gonçalves (Membro interno/UFAM)

Profa. Dra. Ananda Machado (Membro interno/UFRR)

Prof. Dr. Vilso Junior Chierentin Santi (Suplente interno/UFRR)

Prof. Dra. Maria do Socorro Melo Araújo (Suplente externo/UERR)

Manaus, AM, Brasil

2025

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento a Deus, pelo dom da vida e por ter me instruído com sabedoria para a concretização deste sonho. Em segundo lugar, aos meus pais Leopoldo e Diva, pelo esforço, dedicação e tempo investidos em minha educação, muitas vezes abdicando dos seus sonhos em prol dos meus. Hoje, eu dedico esta conquista a vocês. Ao meu irmão Welton e meus sobrinhos Welton Filho e Maria Luiza, e à toda a minha família que deixei no Piauí em busca da realização deste sonho. Quero agradecer também por todo o apoio recebido da minha família de Boa Vista, em especial a tia Socorro Melo, por sempre me incentivar e acreditar em mim; à tia Magna que, por diversas vezes, me ouviu e me aconselhou e, à minha prima Natália que sempre me apoiou e me incentivou.

Agradeço ao meu esposo Raí, por todo apoio, compreensão e amor dedicado a mim, meu companheiro de todas as horas, e que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis do processo de elaboração desta tese.

Agradeço à minha orientadora, professora Leila, por toda paciência e maestria com que me orientou nesta pesquisa, além da confiança depositada em mim.

À minha amiga que ganhei de presente no doutorado, Glauciene Dutra, por todo apoio e por todos os momentos compartilhados nesses anos de estudos. Não tenho palavras para te agradecer, minha amiga, por quantas vezes você me ajudou. Quantas angústias compartilhamos e quantas vezes choramos e sorrimos juntas. Muito obrigada pela sua parceria.

À minha amiga Tatiana, que esteve comigo nesses anos, me motivando e me consolando. Obrigada por estar sempre presente em minha vida.

E, por fim, aos professores da banca examinadora, e aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, pelos conhecimentos adquiridos e compartilhados.

“[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

(Paulo Freire, 2002 p.26)

RESUMO

A tese de doutorado que ora se apresenta visa compreender como está sendo efetivada a organização e a operacionalização das políticas educacionais para alunos indígenas nas escolas urbanas da rede Estadual de Educação de Roraima. Nesse sentido, a pesquisa analisou as implementações das referidas políticas, bem como sua eficácia ao garantir a efetividade de uma educação intercultural que respeite e valorize as identidades e os direitos dos povos indígenas. Dessa forma, lançou mão de uma abordagem qualitativa, em um estudo que envolveu revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os representantes dos setores da SEED (Secretaria de Estado da Educação e Desporto), sendo eles dos seguintes departamentos: Departamento de Educação Básica (DEB), Departamento de Educação Escolar indígena, Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), Divisão de Fortalecimento de Currículo (DIFIC) e Divisão de Projetos Especiais (DPE). Os resultados alcançados foram divididos em duas categorias: Políticas Públicas e Educação Indígena e Currículo e BNCC. As análises indicaram que, mesmo com os avanços legislativos, ainda é limitada a participação indígena na formulação das políticas públicas que envolvem os povos indígenas. Ademais, as dificuldades linguísticas, a falta de adaptação curricular e o preconceito se mostram como entraves a superação desses problemas. Frente o exposto, compreendeu-se a necessidade de que a Educação Indígena se mostre mais inclusiva, que enfatize a importância de um ensino intercultural, que valorize as culturas indígenas e que estimule uma educação diferenciada. Assim, este estudo possibilitou discussões sobre a Educação Indígena no contexto urbano e aponta alguns caminhos para o fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas para essa população, incentivando mais respeito à diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação indígena, Políticas públicas, Identidade cultural, Interculturalidade, Inclusão escolar.

ABSTRACT

The doctoral thesis presented here aims to understand how the organization and operationalization of educational policies for indigenous students in urban schools in the State Education Network of Roraima are being implemented. In this sense, the research analyzed the implementation of these policies, as well as their effectiveness in ensuring the effectiveness of an intercultural education that respects and values the identities and rights of indigenous peoples. Thus, it used a qualitative approach, in a study that involved bibliographic review, document analysis and semi-structured interviews. The semi-structured interviews were conducted with representatives of the sectors of SEED (State Secretariat of Education and Sports), namely: Department of Basic Education (DEB), Department of Indigenous School Education, State Center for Training of Education Professionals of Roraima (CEFRR), Division of Curriculum Strengthening (DIFIC), Division of Special Projects (DPE). The results achieved were divided into two categories: Public Policies and Indigenous Education and Curriculum and BNCC. The analyses indicated that, even with legislative advances, indigenous participation in the formulation of public policies involving indigenous peoples is still limited. Furthermore, linguistic difficulties, lack of curricular adaptation and prejudice are obstacles to overcoming these problems. In view of the above, it was understood that Indigenous Education needs to be more inclusive and representative, emphasizing the importance of intercultural teaching, valuing indigenous cultures and encouraging differentiated education. Thus, this study enabled discussions about Indigenous Education in the urban context and points out some ways to strengthen public educational policies aimed at this population, encouraging greater respect in cultural diversity.

Keywords: Indigenous Education, Public Policies, Cultural Identity, Interculturality, School Inclusion.

LISTA DE FIGURA

Figura 01 - Colonialismo x Decolonialidade	65
Figura 02 - Expansão Colonialismo/Decolonialidade	74
Figura 03 - Distribuição da população indígena – IBGE – 2010.....	74
Figura 04 - População indígena da região Norte.....	91
Figura 05 - Organização do Sistema Educacional Brasileiro.....	97
Figura 06 - Organização da Educação Indígena conforme o PNE.....	101
Figura 07- Objetivos da educação escolar indígena conforme o Decreto n°6861/2009	102
Figura 08 - Organograma da organização da educação escolar indígena	103
Figura 09 - Organograma incumbências das escolas indígenas	108
Figura 10- Organograma Competências do Sistema Estadual de Ensino.....	109
Figura 11- Organograma Competências do Sistema Estadual de Ensino	110
Figura 12- Sistema Educacional de Roraima	113
Figura 13- Departamentos e divisões da SEED que fizeram parte da pesquisa	114
Figura 14- Educação no Estado de Roraima.....	152

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Teses com o descritor “indígenas de Roraima	23
QUADRO 02 - Teses com o descritor “Políticas públicas indigenistas	31
QUADRO 03 - Teses com descritores “educação indígena	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Descritor indígenas de Roraima	76
Tabela 2- Políticas públicas indigenistas	92
Tabela 3- Educação indígena	115
Tabela 4- População que habitavam as Américas antes do “descobrimento”	115
Tabela 5- Etnias indígenas de Roraima.....	117

LISTA DE SIGLAS

AL -	Amazônia Legal
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFRR -	Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COPIAR -	Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
DEB -	Departamento de Educação Básica
DIFIC -	Divisão de Fortalecimento de Currículo
DEEI -	Departamento de Educação Escolar Indígena
DPE -	Divisão de Projetos Especiais
EI -	Estatuto do Índio
FUNAI -	Fundação Nacional do Índio
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE -	Plano Nacional da Educação
PNGATI -	Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas
PUC -	Pontifícia Universidade Católica
PPGCEM -	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
PPGL -	Programa de Pós-graduação em Letras
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED -	Secretaria de Estado da Educação e Desporto
SESAI -	Secretaria Especial de Saúde Indígena
REAMEC -	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
TAR -	Teoria Ator-Rede

UCDB -	Universidade Católica Dom Bosco
UESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UFGD -	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMT -	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UFRR -	Universidade Federal de Roraima
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA -	Universidade Luterana do Brasil
UNB -	Universidade de Brasília
UNESP -	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
UT -	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	19
2.1	DESCRITOR INDÍGENAS DE RORAIMA	21
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS	30
2.3	EDUCAÇÃO INDÍGENA	34
3	METODOLOGIA	60
3.1	LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	61
3.2	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	61
3.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISAS	63
3.4	TIPOS DE ANÁLISE	65
4	REFERENCIAL TEÓRICO	67
4.1	ESTUDOS DECOLONIAIS E A PERSPECTIVA DO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA	67
4.2	POVOS INDÍGENAS	82
4.2.1	Povos indígenas de Roraima	88
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ÍNDIGENA	96
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	112
5.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA	118
5.2	CURRÍCULO E BNCC	133
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país extenso que apresenta as mais diversas manifestações culturais. Diante de toda essa diversidade, destaca-se a influência da cultura indígena, a qual tem seus direitos sociais assegurados em Lei. O artigo nº 231 da Carta magna mostra que “São reconhecidos aos índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988). O referido artigo evidencia a existência das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito à diferença, de ser e permanecer como indígena, bem como, o respeito ao seu modo de interação com o mundo e sua identidade cultural. Isso decorre pelo reconhecimento dos brasileiros em sua organização social, costumes, tradições e línguas. Nesse sentido, a diversidade étnica é refletida e faz parte da constituição da identidade nacional.

De acordo com o levantamento realizado pela antiga Fundação Nacional do Índio (Funai) que em Janeiro de 2023 teve o nome modificado para Fundação Nacional dos Povos Indígenas, órgão brasileiro que tem o objetivo de proteger e promover os direitos concedidos aos povos indígenas em território brasileiro, o estado de Roraima possui as seguintes populações indígenas que compõem a sua paisagem étnica cultural: Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapichana, Yanomami, Yekwana, Wai-wai, Patamona e os Waimiri/Atroari (Funai, 2007).

Além disso, de acordo com dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas antiga Funai, na região norte existem mais de 50.000 indígenas residindo em área urbana. Em Roraima, por exemplo, é comum famílias indígenas migrarem das comunidades para a capital, Boa Vista. Dentre as etnias que se destacam morando no ambiente urbano, há maior incidência dos Makuxi e Wapichana, conforme cita Freitas:

Em Boa Vista, os bairros periféricos, que surgem desordenadamente sem qualquer planejamento e estrutura, recebem imigrantes nordestinos e indígenas. São Vicente, um dos bairros mais antigos da cidade, abriga tradicionalmente muitas famílias indígenas há várias décadas; lá também estão localizados o CIR e a OPIR. Outros dois bairros que recebem um grande fluxo de famílias indígenas são o 13 de Setembro e o Asa Branca (Freitas, 2003, p. 29).

Desta forma, é comum os filhos dos indígenas, ao migrarem para a cidade, estudarem em escolas com alunos não indígenas. Este fato e suas diversas vertentes culturais refletem em questões identitárias e linguísticas, tornando-se importantes de serem investigados, tanto pela sua singularidade, quanto pelas escassas pesquisas científicas encontradas com esta temática, tal como comprovam as investigações de Nascimento e Vieira (2015) e Sousa (2018).

No âmbito regional, o trabalho de Sousa destaca que:

[...] autores trabalham com a temática da identidade indígena a partir de um olhar para o indígena e o não indígena e, para a representação do indígena na literatura. No entanto, em nenhuma das pesquisas encontradas discute-se sobre as relações de identidade entre alunos indígenas e não indígenas em contexto urbano (Sousa, 2018, p.23).

A apresentação dos dados desta pesquisa em comunicações científicas contribuirá para reflexões sobre a forma como as políticas públicas voltadas aos alunos indígenas vêm sendo executadas nas escolas urbanas. A aproximação com o tema se deve à pesquisa de mestrado realizada em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR), na qual se dissertou sobre a construção da identidade de alunos indígenas no ambiente escolar urbano. Para o presente projeto de tese, delineou-se uma investigação voltada a compreender como tais políticas públicas estão sendo implementadas em Roraima.

Da referida pesquisa de mestrado, a dissertação publicada demonstra resultados significativos, revelando que os alunos indígenas enfrentam, dentro da escola, diversas formas de violência simbólica que os impedem de se afirmarem como indígenas. Além disso, identificaram-se tensões decorrentes das diferenças sociais e culturais entre os grupos que compõem o espaço escolar. Observou-se também a ausência de alteridade frente ao preconceito, especialmente por se tratar de estudantes indígenas que falam outras línguas e mantêm hábitos distintos. Notou-se ainda a preocupação desses alunos com a valorização de suas línguas maternas, assim como a frustração diante da impossibilidade de utilizá-las como meio de comunicação no ambiente escolar — um indicativo da inquietude quanto à preservação de seu patrimônio histórico e cultural.

Sincronicamente, esta pesquisadora tem tido e mantido contato direto com o tema em sua atuação como professora de língua estrangeira nas redes estadual e federal de ensino em Boa Vista, Roraima. No exercício dessas atividades acadêmico-profissionais, vivencia-se cotidianamente a diversidade cultural, identitária e linguística presente nas escolas. Apesar de ser um fenômeno vivido na prática, constata-se que esse tema ainda é pouco discutido no campo teórico.

Desses contextos, contatos e relações sociais despertou-se, nesta pesquisadora, o interesse em aprofundar a investigação sobre o tema. Busca-se aqui, nesta pesquisa e tese de doutorado, voltar o olhar para a análise das políticas públicas voltadas aos alunos indígenas nas escolas de Roraima.

No contexto do estado de Roraima, as comunidades indígenas passam por uma fase sociocultural e linguística conflitante onde são colocadas a todo instante em processos de transformações sociais, caracterizando a diversidade (Sousa, 2018). Dessa forma, as reconstruções identitárias ocorrem e, em virtude disso, é necessário que se obtenha mais conhecimento sobre os aspectos que são representativos da história e da cultura desses povos.

Este trabalho busca investigar como se executam as políticas públicas educacionais para alunos indígenas nas escolas estaduais urbanas de Boa Vista/RR. Nesse sentido, promove a produção de conhecimentos, o que comprova a sua importância para docentes e demais investigadores do tema e, claro, para a população indígena, por ampliar um leque de novos estudos e publicações. Assim, entendemos quão fundamental é discutir sobre as políticas indigenistas, uma vez que muito se discute em teoria sobre tal temática, porém, pouco se observa na prática. Muito se fala sobre assegurar os direitos dos indígenas, mas pouco observamos relacionado ao que está sendo feito no cumprimento da lei. Nesta perspectiva, podemos prover subsídios para maiores discussões no âmbito das políticas públicas indigenistas que realmente possam estar relacionados a esses povos que, por muito tempo, tiveram seus direitos negligenciados. Essa discussão é o estímulo deste trabalho, que visou investigar como as políticas públicas estão sendo operacionalizadas no estado de Roraima. Os dados do IBGE¹ no Censo 2022, apontam que o Brasil possui 1.694.836 pessoas que se declaram indígenas no país. Deste quantitativo, 868.419 vivem na Amazônia Legal. O IBGE considerou:

No Censo Demográfico 2022, definiu-se como indígena a pessoa residente em localidades indígenas que se declarou indígena pelo quesito de cor ou raça ou pelo quesito se considera indígena; ou a pessoa residente fora das localidades indígenas que se declarou indígena no quesito de cor ou raça. (IBGE, 2022).

No censo escolar de 2022, o número de alunos declarados indígenas matriculados em Boa Vista, área urbana e área rural, chegou a 615 alunos. Nesse sentido, contamos com uma quantidade considerável de estudantes indígenas. No entanto, esse quantitativo pode ser ainda maior. No que tange ao ensino superior, por exemplo, temos o Instituto Insikiran² que é um departamento da Universidade Federal específico para a:

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – órgão brasileiro que atua na coleta de dados que resulta nos dados estatísticos e sociodemográficos. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9718#resultado> acesso em: 30 de janeiro de 2024.

² Disponível em: https://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268 Acesso em: 04 de

Formação Superior Indígena, a unidade administrativa e acadêmica é firmada conforme Resolução nº 009/2009 – CUn, foi implantado inicialmente como Núcleo Insikiran, por meio da Resolução nº 015/2001 – CUn, a instituição é voltada para atender os povos indígenas de Roraima, representados por suas organizações, com o intuito de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. Atualmente, o Instituto Insikiran oferece três cursos de formação superior para indígenas em nível de graduação: a Licenciatura Intercultural, criada em 2001, o Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, criado em 2009, e o curso de Bacharelado de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012(UFRR 2012).

A relevância deste estudo reside na possibilidade de que, através dele, novas pesquisas possam ser norteadas e contribuam para atualização constante do acervo bibliográfico do tema, ampliando o olhar das políticas públicas indigenistas e possibilitando a discussão do que vem sendo articulado na prática. Nesse sentido, a investigação buscou tentar entender como essas populações têm recebido a garantia e os seus direitos sociais como: cidadania, saúde, educação, participação e amparo, destacando as características particulares destes povos.

Enquanto pesquisadora, atuo³ como professora na capital Boa Vista, e o que tenho notado é que o aluno indígena passa por situações muitas vezes constrangedoras que o impossibilita de ser visto como indígena na escola urbana.

Diante das dificuldades de operacionalização das políticas públicas educacionais para alunos indígenas, buscamos adentrar nesse processo durante o período da Pandemia da Covid-19. Contudo, supõe-se que poucas reorganizações e execuções foram realizadas para dar conta de atender a educação escolar indígena no estado de Roraima naquele período em especial.

Explicitada a importância de desenvolver um estudo que possa contribuir para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação indígena no estado de Roraima, é imprescindível termos em conta a questão de pesquisa que norteou este estudo: **Como está sendo efetivada a organização e a operacionalização das políticas educacionais para alunos indígenas nas escolas urbanas da rede Estadual de Educação de Roraima?**

Com isso, chegou-se ao objetivo geral desta investigação, que consiste em compreender a organização e a operacionalização das políticas educacionais destinadas aos alunos indígenas na rede estadual de ensino de Roraima. Para alcançar esse propósito, foram definidos como objetivos específicos: identificar as políticas educacionais nacionais e locais voltadas à Educação Indígena; averiguar o trabalho desenvolvido pela Secretaria Estadual de

junho de 2021.

³ Escrevo essa parte do texto em primeira pessoa por se tratar de uma experiência pessoal da autora

Educação na estruturação e implementação das políticas públicas voltadas aos alunos indígenas em contexto urbano; e verificar se, e de que forma, os próprios indígenas participam do processo de elaboração e execução dessas políticas.

A pesquisa, realizada em nível de doutorado e agora apresentada sob a forma de tese, organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à Introdução, em que se expõem as motivações que levaram à realização deste estudo, bem como a justificativa, os objetivos e a delimitação do tema.

O segundo capítulo trata do estado do conhecimento, base para a construção das percepções acadêmicas, onde se concentram os levantamentos sistemáticos e os balanços sobre informações que versam sobre um determinado tema, estando aqui Este capítulo apresenta uma sistematização das produções acadêmicas dos últimos cinco anos que abordam temáticas relacionadas à presente pesquisa. Foram selecionados trabalhos cujos títulos continham descritores vinculados ao tema em questão. A busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O terceiro capítulo trata da Metodologia adotada neste estudo. Nele, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados, fundamentados em autores como Triviños (1987), Goldenberg (2004), Bauer e Gaskell (2002), entre outros. São apresentados o lócus da investigação, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e os documentos institucionais analisados, que contribuíram para o mapeamento das políticas públicas voltadas à Educação Indígena em nível nacional e regional.

Foram listados e descritos os instrumentos de pesquisa empregados, detalhando-se cada etapa do processo. Também foi explicitado o tipo de análise adotada, com ênfase na triangulação entre Revisão Bibliográfica, Investigação de Campo e Análise Documental.

O quarto capítulo corresponde ao Referencial Teórico, estruturado em três subtópicos principais, os quais seguem uma perspectiva sócio-histórica da Educação Indígena. Foram mobilizados autores como Balestrin (2017), Hall (2003), Todorov (1993), Freire (1967; 1997; 2002), Krenak (2019), entre outros, com o objetivo de construir um arcabouço teórico sólido e coerente, capaz de sustentar a análise dos contextos investigados e das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas.

No subcapítulo 4.1, abordou-se o pensamento decolonial aplicado à Educação Indígena, com base em autores como Freire (2000), Hall (2003), Walsh (2012), Dussel (2018), Quintero (2019), Melo e Maia (2020), entre outros. Buscou-se compreender as origens e os desdobramentos desse pensamento na América Latina.

No subcapítulo 4.2, continuou-se com a apresentação de um panorama sobre os povos indígenas no Brasil, com destaque para as etnias presentes em Roraima. Foram utilizados autores como Luciano (2006), Botelho (2009), Freitas (2017), Lima e Germano (2012), Melatti (2014), Santos (2014), Cavalcante (2015), entre outros.

No subcapítulo 4.3, foram apresentados os documentos legais que fundamentam as políticas públicas educacionais brasileiras, com foco específico na Educação Indígena. Essas normativas abrangem desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Complementar nº 041/2001, que estrutura o Sistema Estadual de Educação de Roraima.

O quinto capítulo é dedicado à Análise e Discussão dos Dados. Nele, foi realizada uma reflexão aprofundada sobre as informações obtidas na investigação, relacionando-as às políticas públicas, ao currículo escolar e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto da Educação Indígena.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentam-se as conclusões do estudo, com base nos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Este capítulo reflete criticamente sobre a realidade da Educação Indígena em Roraima, reconhecendo os avanços legais conquistados pelos estudantes indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista (RR).

2. ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O estado do conhecimento é pautado pela busca de pesquisas já realizadas, que nos permite construir a tese, caminhando e aprendendo junto de outros estudos dentro da mesma temática, sejam estas em termos metodológicos ou teóricos. Este nos mostra o que já foi pesquisado, dentro da área de estudo, possibilitando novos conhecimentos. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) destacam que quando se constrói um estado do conhecimento, há preocupação em:

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. (Romanowski, Ens, 2006, p. 39).

Apresenta-se, então, o estado do conhecimento, com o objetivo de investigar quais trabalhos foram produzidos nos últimos anos e que apresentam afinidade com a proposta abordada nesta pesquisa. Entende-se que, a partir dessa busca, podem-se ampliar as discussões em torno das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas, contribuindo para identificar avanços, lacunas ou repetições no que já vem sendo produzido no meio acadêmico.

Nessa perspectiva, e com o propósito de explorar o que vem sendo desenvolvido em pesquisas correlatas, tenta-se obter um melhor direcionamento para o desenvolvimento desta tese, considerando os achados de investigações anteriores com temáticas semelhantes. Isso possibilita a ampliação do referencial teórico e a expansão do escopo bibliográfico. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o entendimento dos autores sobre estado do conhecimento é:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini e Fernandes, 2014, p.155)

Nesse sentido, os dados identificados foram primordiais no processo de composição deste trabalho pois, foi a partir do que encontramos nas últimas pesquisas feitas que nos foi

possível ampliar nossas perspectivas e trazer um novo panorama sobre a questão investigativa ora proposta.

Dito isso, delimita-se o estado do conhecimento à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Optou-se por trabalhar exclusivamente com teses defendidas no período de 2017 a 2021, utilizando os seguintes descritores: “indígenas de Roraima”, com o qual foram localizados cinco trabalhos; “políticas públicas indígenas”, que não apresentou nenhum resultado de pesquisa; “políticas públicas indigenistas”, que indicou três teses; e “educação indígena”, cujo resultado forneceu um acervo de trinta e quatro trabalhos científicos. Destes últimos, apenas dezoito estavam autorizados para divulgação e foram considerados nesta pesquisa, totalizando, no período analisado, quarenta e uma teses, das quais vinte e cinco foram efetivamente analisadas no presente estudo.

De forma geral, este estado do conhecimento evidencia a existência de um número reduzido de trabalhos que abordam a temática, sinalizando que se trata de um campo ainda recente de investigação em âmbito nacional. Essa constatação se torna ainda mais relevante quando considerada a especificidade de Roraima, estado que concentra uma expressiva população indígena.

Na sequência, apresentam-se, de forma objetiva e resumida, as teses encontradas, organizadas em três tabelas de acordo com os descritores utilizados: Tabela 1 — “indígenas de Roraima”; Tabela 2 — “políticas públicas indigenistas”; Tabela 3 — “educação indígena”. Foram trazidas as contribuições de todos os trabalhos localizados, organizados em subcategorias temáticas. No entanto, deu-se ênfase analítica às teses que mais dialogam com os objetivos e a proposta desta investigação.

2.1 DESCRITORES INDÍGENAS DE RORAIMA

Os povos indígenas possuem culturas particulares e são considerados originários do território brasileiro. Porém, o que mostra a nossa realidade no dia a dia é o quão esses grupos culturais são constantemente desvalorizados. Como sabemos, desde o processo de colonização, seus conhecimentos e tradições foram colocados como inferiores às demais culturas que chegavam ao Brasil. Essa situação resultou na marginalização de seus comportamentos, o que fez com que, passassem a ser vistos como seres incapazes de socializar ou com pouca importância no âmbito social.

Assim como todos os grupos indígenas do território brasileiro, os indígenas de Roraima também passaram e passam por esse preconceito enraizado desde os tempos coloniais. A visão de ser perpassa por diálogos que desconstroem sua imagem e logo geram a desvalorização enquanto sujeito humano que produz cultura de acordo com suas essências de sujeito que vive no mundo, assim como todas as outras culturas.

Portanto, destaca-se essa primeira categoria do nosso estado do conhecimento para analisar quais olhares os pesquisadores têm sobre essa categoria e quais são as preocupações na busca por uma maior valorização dessas culturas. Lembramos que “a cultura não é algo dado, posto, algo lapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados” (Cunha, 2009, p 239). Assim, as culturas podem ser entendidas como ações e produções de qualquer tipo de conhecimento ou de saberes que o indivíduo carrega consigo, e que, portanto, não devemos classificá-las como superior e inferior, sendo que todo e qualquer conhecimento é válido e deve ser respeitado como parte de um todo. Ainda, para Cuhe (2002), a cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar esse meio ao próprio homem, às suas necessidades e aos seus projetos.

Os trabalhos catalogados no quadro 1 referem-se ao descritor “indígenas de Roraima”, na qual listamos cinco pesquisas e dividimos em duas subcategorias: Educação Indígena / Educação Superior (03 pesquisas) e Educação Básica/Educação Indígena (02 pesquisas).

Quadro 01- Teses com o descritor “indígenas de Roraima”.

Nº	ANO	AUTOR (ES)	ORIENT.	IES/UF	TÍTULO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	TEMAS AFINS
01	2017	Marcos Antônio Braga Freitas	Iraildes Caldas Torres	UFAM/ AM	INSIKIRAN: da política indígena à Institucionalização da educação superior	HALL, 1996 BECKER, 1988 ROCHA, 2003 DALMOLIN, 2004 LADEIRA, 2004 PADILHA, 2004 COLLET, 2006 COELHO, 2008 WALSH, 2008 MATOS, 2013	Educação Indígena / Educação Superior

02	2017	Geisel Bento Julião	Alípio Márcio Dias Casali	PUC/ SP	Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo negacionista	SILVA, 1999 SACRISTÁN, 2000 BAKTHIN, 2003 FREIRE, 2005 CASALI, 2007 REPETTO, 2008 TUBINO, 2009 CANDAU, 2010 SANTOS, 2010 DUSSEL, 2012	Educação Indígena / Educação Superior
03	2017	João Francisco Kleba Lisboa	Stephen Grant Baines	UNB / DF	Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da Interculturalidade indígena na universidade: entre a Formação e a transformação.	GÓMEZ, 2007 GROSGOUEL, 2007 HERNÁNDEZ, 2007 WALSH, 2007 PAZ, 2013 ESTÁCIO, 2014 MATO, 2014, 2015, 2016 SANTOS, 2016	Educação Indígena / Educação Superior
04	2018	Luiza Voltolini	Carmen Teresa Kaiber	ULBRA/ RS	O currículo de matemática na perspectiva sociocultural: Um estudo nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais indígenas de Roraima	BELLO 2002, 2007 GERDES, 2002 GIONGO, 2006 FERREIRA, 2007 SKOVSMOSE, 2008 VOLTINI, 2011 CANTORAL, 2014 D'AMBROSIO, 2014	Educação Básica/Educação Indígena

05	2020	Jairzinho Rabelo	Cristina Martins Fargetti	UNESP/SP	A refacção de textos dissertativos de professores indígenas de Roraima e o papel da mediação da escrita	MAHER, 1996 OLIVEIRA, 2000 SCHNEUWLY E DOLZ, 2004 NETO, 2005 GERALDI, 2006 KOCK, 2009 FILHO, 2012 RABELO, 2012 FREITAS, 2017	Educação Básica/Educação Indígena
----	------	------------------	---------------------------	----------	---	--	-----------------------------------

Fonte: A elaboradora (2024).

Na primeira subcategoria tem-se o estudo de Freitas (2017) que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa pesquisa discutiu sobre a implantação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena no contexto da educação escolar indígena na Universidade Federal de Roraima. O trabalho pretendeu apontar os impactos que acontecem com os povos e comunidades indígenas em Roraima, e teve como objetivo analisar em que sentido a política da educação superior da UFRR junto ao Insikiran tem impactado o desenvolvimento social dos povos indígenas no estado.

A pesquisa de Freitas também analisou o processo de formação de professores indígenas na escola e comunidade. O trabalho revelou que as relações de poder existentes no instituto Insikiran constituem um espaço saudável de disputa no que diz respeito ao contexto da educação superior indígena tanto pela universidade quanto pelas organizações indígenas. A investigação de Freitas foi feita de maneira interdisciplinar principalmente no campo das ciências humanas e sociais, permeando um diálogo que vai além dos diferentes saberes indígenas até a realidade da educação escolar destes povos, além de evidenciar suas lutas por acesso ao ensino superior. Todavia, o autor deixa claro que em seu trabalho há uma possível relação do estudo com outras temáticas que dialogam desde a Sociologia, Direito, Educação, Ciência Política e Antropologia. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo e para obter mais informações Freitas também utilizou a pesquisa documental, além de mapear outros estudos que foram feitos a respeito do instituto Insikiran.

O referido trabalho traz contribuições importantes para esta tese pois, apresenta em seu referencial teórico o cenário étnico-cultural do estado de Roraima trazendo além da constituição e localização histórica do estado, também traz um panorama da Amazônia

indígena desde o passado até os dias atuais. Freitas buscou fazer uma análise da política educacional indigenista a partir de uma discussão panorâmica dos movimentos indígenas tendo como cerne o discernimento dos próprios professores indígenas.

Na construção da pesquisa o autor utilizou como referencial teórico autores como Rocha (2003); Tassinari (2001); Dalmolin (2004); Coelho (2008); Ladeira (2004), Souza Filho (1999), Hall (1996); e traz em sua tese uma contribuição importante acerca das reflexões das principais políticas educacionais indigenistas do Brasil, além de nos conduzir até as considerações sobre como essas políticas são traçadas e organizadas pelos estados e municípios, nesta parte o estudo apontou como as tensões e conflitos acontecem na execução dessas políticas públicas.

Seguindo por esse cerne, vale destacar, o cenário que movimenta a luta dos povos indígenas pelas políticas públicas de educação de Roraima, luta essa que veio trazendo autonomia aos movimentos indígenas e conquistas. Ademais, o autor também abordou os cenários da educação escolar indígena no estado mostrando a política indigenista educacional com suas realidades e perspectivas.

Freitas mostra como resultado de seu estudo que a educação escolar indígena é reconhecida no Brasil, porém, a participação desses povos ainda é questionada na formação dessas políticas públicas, isso pois a participação efetiva dos povos indígenas nas políticas públicas educacionais tem sido considerada à poucas décadas situação que repercute na carência de maior integração e consolidação de suas proposições.

O trabalho de Julião (2017), teve como tema a prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora com uma experiência voltada para o curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Roraima por uma superação do currículo integracionista, tese esta apresentada ao programa de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo identificar os fundamentos éticos e epistemológicos a partir de uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora na educação indígena em Roraima. O estudo também buscou descrever os princípios teóricos e metodológicos que trazem as particularidades de um currículo crítico e libertador capaz de valorizar os diferentes conhecimentos indígenas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa a qual contou também com análise de material bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo com entrevistas. Julião mostra em seu referencial teórico a prática pedagógica diferenciada a partir da visão crítica e libertadora que foi consequência das pautas de debates e reflexões feitas pelos próprios povos

indígenas, aqui percebemos o protagonismo dos povos indígenas que sempre os acompanhou na luta por reconhecimento, direito e respeito a diversidade de cada etnia.

Além disso, a tese de Julião (indígena Wapichana) traz contribuições importantes para esta pesquisa por expor o olhar para os povos indígenas de Roraima a partir de uma classificação de dois tipos de protagonismos que dividido em protagonismo de resistência que se mostra frente à exigência física e cultural amparada pelo nosso país, e protagonismo de autoria que se caracteriza pela luta de sobrevivência desses povos no que diz respeito às construções de suas políticas públicas principalmente as que estão voltadas para a educação. Os resultados da pesquisa de Julião demonstraram que o protagonismo de autoria está ligado à construção da educação escolar indígena diferenciada, pois, ela é vista como um valioso instrumento de resistência e luta para os povos indígenas de Roraima. Além do mais, o autor cita que em muitos documentos das assembleias indígenas demonstram a preocupação em falar sobre educação de Roraima, porém, notamos que é mencionado o desejo de uma educação escolar que preze pela cultura desses diferentes povos, conquanto os resultados durante as observações feitas em sala de aula demonstraram a presença de professores indígenas que ainda lecionam na perspectiva da escola convencional.

O trabalho de Lisboa (2017) trouxe como tema os acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação. Essa tese foi apresentada ao Departamento de Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UNB) e teve como objetivo observar a construção da interculturalidade na universidade a partir do ponto de vista dos indígenas que vivem em meio às experiências do espaço urbano e a metodologia utilizada foi de natureza etnográfica.

Essa tese traz contribuições significativas porque aborda a contextualização histórica e geográfica dos povos indígenas de Roraima a partir de uma construção ética e cultural destes povos. Além de tratar a história do estado de Roraima nos arredores do rio Branco e seus formadores, desde o período do processo de colonização a partir da invasão europeia, a que os povos indígenas foram submetidos nesse período. Esse processo se une ao de conquista e colonização do continente, sendo marcada pela escravização dos povos indígenas dessa região e por disputas de terras entre os europeus e diferentes grupos indígenas, todas essas questões nos levam a compreender os elementos que constituíram a história dos povos indígenas que aqui habitam.

Além disso, o estudo de Lisboa também revela que a participação ativa dos povos indígenas da região na constituição histórica de Roraima está muitas vezes escondida, no

entanto, a pesquisa demonstrou que essa visão “esquecida” foi fundamental para o desenredo e até mesmo para a sobrevivência desses povos.

A pesquisa apresentou também questões do movimento indígena de Roraima no que diz respeito à escolarização, abordando as emergências do movimento indígena contemporâneo para o autor essa situação trata-se de um fenômeno político recente, que traz junto dele a promoção de relação interétnicas desses povos nos últimos tempos, consolidando os movimentos indígenas ganhando alcance e evidência.

A segunda subcategoria é Educação Básica/Educação indígena com dois trabalhos identificados, temos a pesquisa de Voltolini (2018) que foi defendido no programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) com temática voltada para o currículo de matemática na perspectiva sociocultural: um estudo nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais indígenas de Roraima objetivo da pesquisa foi o de buscar as possibilidades de uma proposta de aprendizagem que fosse inserida através do currículo da Matemática nas turmas dos anos do Ensino Fundamental, no contexto da educação escolar indígena no Estado de Roraima.

A tese de Voltolini foi de caráter qualitativo sendo norteadas também pela pesquisa etnográfica em educação, notamos que a base do estudo foi o currículo de matemática nas escolas estaduais indígenas do estado. A referida pesquisa gerou resultados relevantes demonstrando que os saberes constituídos pelos indígenas auxiliam no processo de ensino aprendizagem da Matemática no ambiente escolar, e como consequência o estudo também apontou que é necessário cada vez mais valorizar os saberes constituídos por esses povos.

O estudo também demonstrou que mais de 50% das escolas públicas estaduais de Roraima são indígenas, no entanto, mesmo diante desses dados as políticas públicas voltadas para a educação dos povos indígenas no estado não são organizadas e eficazes, conforme cita a autora:

[...], contudo, as políticas públicas de reconhecimento e fortalecimento dessa diversidade não se mostram totalmente constituídas e eficientes, embora essa modalidade de educação escolar seja amparada e orientada por legislação específica e documentos oficiais. (Voltolini, 2018 p.332).

Os povos indígenas ainda lutam a cada dia pelo reconhecimento e fortalecimento de suas culturas, identidades étnicas e políticas, a tese Voltolini contribui com este estudo por abordar os documentos oficiais dos direitos conquistados pelos povos indígenas no que diz respeito às suas políticas públicas tanto para a educação básica como para educação escolar

indígena trazendo discussões sobre o que diz a legislação e o que se tem em execução nas escolas.

Findando a primeira categoria indígenas de Roraima temos o trabalho de Rabelo (2020) que está na subcategoria Educação Básica / Educação indígena e trouxe como título “A refacção de textos dissertativos de professores indígenas de Roraima e o papel da mediação da escrita”, a tese foi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), o objetivo geral da tese foi o de analisar em que medida o processo de refacção textual do gênero dissertativo contribui para melhoria de textos de professores indígenas, a partir da observação das suas dificuldades, da forma como acontece a refacção, da compreensão de elementos de interculturalidade presentes em seus textos e do desenvolvimento da mediação da escrita.

A pesquisa foi de metodologia qualitativa e trouxe resultados e contribuições acerca dos povos indígenas que habitam o estado e suas etnias e principalmente as que aparecem em maior evidência, a tese de Rabelo também aponta o viés e da educação escolar indígena em contextos urbanos que mostrou reflexões acerca das particularidades e os impactos sofridos pelos povos indígenas no que diz respeito suas perspectivas políticas e culturais, o autor apontou também que essas particularidades são indagações que fogem das propostas de sua pesquisa mas, que apontam pra realidade de alunos indígenas na escola do não indígena que é onde esta tese busca verificar a efetivação das políticas públicas educacionais pra esses povos dentro das escolas estaduais de Boa Vista. O pesquisador chega a citar que os indígenas nas escolas de Roraima são invisíveis. Rabelo mostrou ainda que os indígenas que estudam na capital Boa Vista ainda enfrentam uma realidade pela busca de um espaço de visibilidade na sociedade que não aniquile suas identidades e seus valores.

Portanto, ao analisar as duas pesquisas da subcategoria Educação Básica/Educação, pontuamos que todos os trabalhos falam de um contexto que é o da educação seja na modalidade da educação básica, seja na educação superior. Apontamos também que os conhecimentos e saberes indígenas podem e devem ser parte do conteúdo escolar, uma vez que os alunos compartilham de escolas urbanas, e que possuem uma dinâmica diferente de suas comunidades. As escolas devem ser um espaço plural de aprendizagem, valorizando todas as diferentes formas e os meios de aprender. Sabemos que o processo de aprendizagem tem muitos caminhos, e um deles está em aprender de acordo com nossas realidades e vivências. Logo, percebemos a falta que há nas escolas em inserir momentos de partilhas de acordo com as experiências e culturas dos alunos, sejam eles indígenas ou não. Para que

assim, os alunos indígenas possam se sentir parte de um todo. Onde seus conhecimentos também são valorizados.

Com isso, busca-se construir uma educação que inclua os saberes indígenas e combata o preconceito, permitindo que os estudantes se identifiquem como indígenas sem receio ou vergonha. Na prática escolar, seus conhecimentos passam a ter espaço, ganham visibilidade e valor, deixando de ser ignorados no contexto social e urbano. Ressalta-se que esta pesquisa foi conduzida em escolas urbanas de Boa Vista, Roraima, onde a população é significativamente composta por povos indígenas. Diante disso, torna-se essencial a implementação de políticas públicas que valorizem a cultura indígena nas escolas, por meio de práticas pedagógicas eficazes, que atendam às necessidades desses estudantes e os reconheçam como portadores de saberes legítimos, que também podem e devem ser ensinados no ambiente escolar.

Na sequência, apresenta-se a segunda tabela, intitulada “Políticas Públicas Indigenistas”, na qual foram localizadas três teses. No entanto, foi possível acessar apenas duas delas. As três teses identificadas foram agrupadas na subcategoria “História e Identidade”.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS

As questões indígenas estão sempre em pautas e discussões, seja no âmbito das pesquisas científicas, ou na elaboração de suas políticas públicas, com intuito de promover o reconhecimento das suas identidades. Essas pautas visam assegurar a voz desses povos, para que possam construir bases fortalecidas de seus próprios direitos. As políticas públicas indigenistas, em alguns casos, representam discussões voltadas para direitos já conquistados, mas em sua prática isso torna-se praticamente invisível aos olhos da sociedade. Uma sociedade que ainda confronta seu preconceito e sua falta de sensibilidade de aceitar e respeitar as culturas de cada povo, compreendendo assim, que o mundo é uma junção de diferentes sujeitos, e devem ser estimados. Assim, temos que realçar a importância de exigir que políticas públicas indigenistas sejam mais eficazes. Pois, o que vemos são indígenas sem resguardo dos seus próprios direitos.

O quadro a seguir, contabiliza os trabalhos que têm em suas discussões temáticas que envolvem as políticas públicas indigenistas.

Quadro 02 – Teses com o descritor “Políticas públicas indigenistas”.

Nº	ANO	AUTOR (ES)	ORIENT.	IES/UF	TÍTULO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	TEMAS AFINS
01	2017	José Patrício Pereira Melo	Carlos Frederico Marés de Souza Filho	PUC/PR	ÍNDIOS CARIRI, IDENTIDADE E DIREITOS NO SÉCULO XXI	MARX, 1984 POLANYI, 2000 LÖWY, 2005 ARRUTI, 2006 DUSSEL, 2008 QUIJANO, 2011 LANDER, 2011 FOSTER, 2012 HAWBWACHS, 2015	História e Identidade
02	2018	Myrian Martins Álvares	Oscar Calavia Saez	UFSC/SC	ALTERIDADE E HISTÓRIA ENTRE OS MAXAKALI	RUBINGER, 1958 WAGNER, 1981 MONTEIRO, 1988 OLIVEIRA FILHO, 1988 OTONI, 2002 VIDAS, 2002 LOPES DA SILVA, 2002 SAEZ, 2005 GONDON, 2006 CARNEIRO DA CUNHA,	

Fonte: A elaboradora (2024).

O Quadro 2 possui uma única subcategoria, História e Identidade, na qual identificamos 02 trabalhos. Essas pesquisas abordaram em suas escritas os processos históricos de suas identidades, e as políticas indigenistas em contextos mais gerais.

Para o descritor Políticas Públicas indigenistas encontramos o trabalho de Melo (2017) que teve como título: “Índios Cariri identidade e direitos no século XXI”, a tese foi defendida no Programa de Pós Graduação em Direito Doutorado em Direito Econômico e Socioambiental da Pontifca Universidade Católica do Paraná (PUC) no ano de 2017, o trabalho abordou sobre a identidade dos índios Cariri que povoam a região do estado do

Ceará, e foi um estudo de natureza metodológica teórica e empírica e contou com análise qualitativa e quantitativa através dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

A tese trouxe como um dos problemas de pesquisa a necessidade de identificar quem eram os índios Cariri, onde o autor descreve o processo histórico e identitário que passaram os povos indígenas do Brasil desde o século XVI até o século XIX onde se começa a discussão sobre os direitos emergentes destes povos, para o autor:

O contexto da busca pelas identidades dos povos no Brasil não poderia, por isso, estar desconectada das discussões que se faz em torno do Direito Indígena nos sistemas normativos da América Latina. No Brasil, o direito socioambiental tem sido o referencial jurídico de análise das categorias que assistem ao mesmo tempo os estudos dos direitos que circundam a problemática do direito indígena, ao mesmo tempo em que subsidia a atuação jurisdicional dos atores relevantes que lutam em defesa desses direitos, seja na seara administrativa, judicial ou executiva. Este referencial é o único capaz de acessar o olhar das categorias fundantes da etnogênese dos povos indígenas do Nordeste no direito brasileiro, dentre elas a memória coletiva. (Melo, 2017, p.22).

A pesquisa de Melo (2017) dedicou-se a realizar uma releitura das políticas públicas brasileiras de proteção aos povos indígenas, no recorte temporal que vai desde a Constituição Federal de 1988 até a instituição da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), em 2012. O estudo teve como principal resultado o esclarecimento da identidade jurídica do povo Cariri, compreendida pelo autor como fruto de um processo de etnogênese. Tal processo é entendido como uma construção social que possibilitou a reafirmação da identidade étnica desse grupo, a partir do reconhecimento de uma identidade que já era conhecida — como se fosse uma regressão à “identidade original” dos povos indígenas, tida pelo Estado brasileiro como “legítima”. Segundo Melo, essa identidade foi “perdida ou alterada ao longo do tempo em associação à pertinência dos institutos normativos do Direito Constitucional brasileiro, normas internacionais, normas complementares e ordinárias e decretos normativos aplicáveis à espécie” (Melo, 2017, p. 272).

No que diz respeito às políticas públicas indigenistas, Melo (2017) trouxe como reflexão nos resultados que:

As políticas públicas traçam caminho para o diálogo político-administrativo do Estado com a Sociedade. Em matéria de direitos indígenas às políticas públicas desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio posteriormente da sua mudança para Fundação Nacional do Índio. É no pós-constituição que as políticas públicas ganham

caráter democrático em sua construção, no que pese as idas e vindas das liberdades e restrições dessa liberdade no diálogo com o Estado. (Melo, 2017, p. 273).

Ou seja, a elaboração das políticas públicas para os povos indígenas ainda é um dos únicos meios de diálogo desses povos com o Estado, foi e é através delas que os indígenas brasileiros conseguem lutar por seus direitos e conquistam seus lugares de falas em nossa sociedade. Disto isto, pode-se enfatizar que todas essas políticas públicas só passaram a ter destaque e possuir natureza democrática após o reconhecimento da diversidade étnica dos mesmos citados na Constituição de 1988.

Dando continuidade, localiza-se também o trabalho de Álvares (2018) que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina com o seguinte título: “Alteridade e história entre os Maxacali o estudo trouxe como norteamento analisar o contexto sócio-histórico dos últimos 30 anos do povo Maxacali e seu contato interétnico”. Além disso, a pesquisa buscou refletir sobre as mudanças ocorridas no processo de alteridade no que diz respeito à socialidade e a cosmologia. A metodologia escolhida na pesquisa foi a etnografia.

Para Álvares (2018, p.7), as políticas públicas indigenistas foram uma das razões precursoras dos processos de transformação que esses povos passaram: “processos esses, que foram motivados pela implantação das novas políticas públicas indigenistas, em particular aquelas de cunho multiculturalistas.” O trabalho obteve como resultados a relação que o povo Maxacali tem com sociedade nacional ainda mostram marcas que eles sofrem com a intolerância, o que a autora demonstrou é que ainda existe uma relação marcada por desrespeito, por desvalorização e por preconceito com esses povos. Atitudes como essas que se mostram cada vez mais motivadas dentro da nossa sociedade tanto pela incompreensão da cultura desses povos, quanto pelas questões de disputa pela extensão de suas terras. A autora cita também que uma das grandes coisas que os Maxacali demonstram interesse é “a criação das suas produções culturais bilíngues” Álvares (2018, p.185) na expectativa de conseguirem reconstruir um novo cenário para o povo Maxacali, com condições de respeito e igualdade no que se refere aos seus saberes, línguas e culturas.

Por fim, destaca-se que a existência de políticas públicas, por si só, não garante a efetiva legitimação dos direitos dos povos indígenas. A realidade observada é, muitas vezes, contrária ao que essas políticas propõem, revelando uma sociedade ainda marcada por preconceitos, desigualdades e constantes lutas desses povos por direitos fundamentais, como o acesso à terra, à educação e à proteção sociocultural. Trata-se de grupos que, historicamente, viviam sob a dependência das decisões estatais, quando, na verdade, deveriam ter o

protagonismo sobre suas próprias ações, em razão de sua condição de povos originários, com identidades e histórias que compõem a base da formação territorial e cultural do país.

Nesse contexto, é fundamental que os povos indígenas sejam reconhecidos com a mesma importância atribuída a qualquer outro grupo cultural presente no território nacional. No entanto, o caminho tem se mostrado árduo, uma vez que a história nacional ainda impõe processos de colonização simbólica que excluem a autonomia indígena. Felizmente, no século XXI já vê-se autores, pesquisadores indígenas (Gersem Baniwa, Edson Kayapó, Ailton Krenak) que tem feito parte de movimentos indígenas e que tem mobilizado discussões que tem modificado a perspectiva de participação dos povos indígenas na elaboração, operacionalização e consolidação das políticas públicas educacionais.

É imprescindível a formulação e execução de políticas públicas que promovam a desconstrução dessa visão estigmatizada dos povos originários, reconhecendo-os como sujeitos de identidade, cultura e saberes tão legítimos quanto os de quaisquer outros grupos sociais. Embora inserir os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias ainda represente um desafio, acredita-se que a escola possa ser e tem sido um espaço estratégico para esse processo. Por meio das interações sociais que ali se estabelecem desde os primeiros anos de formação, a inserção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-cultural pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, capaz de respeitar e dialogar com as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. E, é a partir deste espaço escolar que se vê inúmeras mobilizações que passam a ser consolidadas com as representações indígenas que estão assumindo as lideranças em espaços governamentais e decidindo os caminhos das políticas públicas brasileiras como a recente atuação (2023-atual) de Joênia Wapichana na presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e de Sônia Guajajara como ministra dos Povos Indígenas.

2.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena torna-se um campo amplo de discussão com inúmeras dificuldades, uma vez que, como professoras atuantes, nos deparamos na prática com as dificuldades que os indígenas enfrentam. Essa categoria tem a responsabilidade de fazer-se pensar quão falha é a educação no Brasil, onde a educação não é vista como um dos principais meios para o desenvolvimento, formando cidadãos com capacidade de pensar e atuar na sociedade, por meios de sua criticidade.

A educação, não somente a educação indígena, tem se tornado um produto pronto e acabado, com objetivo de alcançar números. E com isso as omissões são deixadas na estrutura

de oferta a educação de qualidade. Isso faz refletir em maiores problemas quando se trata de educação indígena. Pois, o que temos e vemos é uma desqualificação em assegurar um ensino que preserve a cultura de cada povo. O que é visto é uma junção de conteúdo a ser repassado sem considerar sua língua, seus costumes e suas crenças. Para tanto, temos o quadro a seguir que teve como análise em suas pesquisas a educação indígena com diferentes apontamentos.

Dentre a categoria educação indígena, destaca-se 5 subcategorias são elas: Educação Básica / Educação Indígena, Educação e lutas de representação/identidades, Cultura e saberes, Educação e o meio, Educação saberes e ensino.

QUADRO 03 – Teses com descritores “educação indígena”

Nº	ANO	AUTOR (ES)	ORIENT.	IES/UF	TÍTULO	REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	TEMAS AFINS
01	2019	Aly David Arturo Yamall Orellana	Circe Maria Fernandes Bittencourt	PUC/ SP	A produção acadêmica em educação escolar indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas – 1980 a 2017	MELIÁ, 1979 GOW, 1991 SILVA, 1999 MIGNOLO, 1999 TASSINARI, 2001 WALSH, 2002 COLLET, 2003 SOUZA SANTOS, 2003 AZIBEIRO, 2006 BITTENCOURT, 2016	Educação básica/ Educação Indígena
02	2017	Carolina Tamayo Osorio	Antônio Miguel	INICAMP/ SP	Venha, vamos balançar o mundo, até que você se assuste: uma terapia do desejo de escolarização moderna	DERRIDA, 1991, 2004 BOA VENTURA SANTOS, 2004 CONDÉ, 2004 FABRICIO, 2006 MOITA LOPES, 2006 MEDINA, 2007 QUIJANO, 2007 WULF, 2008 URBINA, 2015 MIGUEL, 2016	Educação Básica/Educação indígena

03	2020	Ana Carolina Machado Ferrari	Mônica Maria Farid Rahme	UFMG/ MG	Construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá	OLIVEIRA, 2008 SANTOS, 2010 SILVA, 2011 ESCOBAR, 2012 PEREIRA, 2013 COSTA & SANTOS, 2014 OLIVEIRA, 2016 CASAGRANDE, 2016 SANTA ROSA, 2017 ANDRADE, 2019	Cultura e saberes
04	2017	Carlos Maroto Guerola	Maria Inêz Probst Lucena	UFSC/ SC	“ Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui” ensino aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnô-xokleng	KLEIMAN, 1998 SIGNORINI, 1998 CAVALCANTI, 2004 DARELLA, 2004 LOCH, 2004 BAKHTIN, 2006 FABRICIO, 2006 MOITA LOPES, 2006 GARCIA, 2009 PENNNYCOOK, 2010	Cultura e saberes
05	2018	Valeria Maria Santana Oliveira	Ilka Miglio de Mesquita	UT/ SE	Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições	CARDOSO, 2002 GROFQUEL, 2008 NOVOA, 2005 PARAISO, 2008 TORRES, 2008 SMITH, 2008 QUIJANO, 2013 WALSH, 2013 AMOROSO, 2014 HOBSBAWN, 2014	Cultura e saberes

06	2021	Elaine da Silva Ladeira	Silvana de Abreu	UFGD/ MS	<i>MO' EROY HÁ TEKOHÁ RAPÉRE!</i> Pelos caminhos da escola e do território entre os guarani e os kaiowáa do Mato Grosso do Sul	FOUCAULT, 1987, 1999 QUIJANO, 2005 TROQUEZ, 2006 ORLANDI, 2007 MAINARDES, 2009 DARDEL, 2011 SACK, 2011 COLLET, 2014 GONÇALVES, 2016 SILVA, 2019	Educação e lutas de representação/identidades
07	2019	Benício Backes	José Licínio Backes	UCDB/ MS	“ Foi o espaço que encontrei” A temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica	HALL, 1997, 2005, 2013 BAUMAN, 1999 SANTOS, 1999 SILVA, 2002 BACKES, 2005 FISCHER, 2010 KERN, 2015 GOMES, 2017 MAGALHÃES, 2017	Educação e lutas de representação/identidades
08	2021	Lígia Marina de Almeida	Fátima Costa de Lima	UESC/ SC	Até o fim do mundo: povos originários de Abya Yala. Performances, pedagogias e (imagens) políticas possíveis em perspectivas anticoloniais	BENJAMIN, 1987 BRECHT, 2004 CHAMORRO, 2008 TIBLE, 2013 ANGATU, 2015 BRANCO, 2015 GALENO, 2015 ALMEIDA, 2016	Educação e lutas de representação/identidades

09	2021	Marlene de Brito Kling Almeida	Adir Casaro Nascimento	UCDB/ MS	A educação intercultural e bilingue entre os Terena da aldeia Argola na região de Miranda em Mato Grosso do Sul	GROSJEAN, 1982 BHABHA, 1993 LÓPEZ, 1999 CRUZ, 2001/2013 HALL, 2003 CANDAU, 2008, 2009, 2010 WALSH, 2009, 2010, 2012 MIGNOLO, 2010 SARMENTO, 2011 OLIVEIRA, 2013	Educação e lutas de representação/identidades
10	2018	Olga Lucía Reye Ramírez	Jaime José Zítkoski	URGS/ RS	Movimentos de re-existência de los ñinos indígenas en la ciudad. Germinaciones en las casas de pensamiento intercultural en Bogotá, Colômbia.	BONFIL, 1972 KUSCH, 2000 HALL, 2003 RAMOS, 2005 RAPPAPORT, 2005 MANFFESOL, 2007 SEVILLA, 2007 WALSH, 2007, 2009, 2013 PAVEZ, 2012 MARTINEZ, 2016	Educação e lutas de representação/identidades
11	2017	Rozane Alonso Alves	Adir Casaro Nascimento	UCDB/ RS	YA KA NA WANÁ, Movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)	BHABHA, 1990, 1998 HALL, 1997, 2008, 2012 BENJAMIN, 2002 BARBERO, 2004 WALSH, 2006 CORAZZA, 2007 FANON, 2008 BACKES, NASCIMENTO, 2011 WOODWARD, 2012	Educação e lutas de representação/identidades

12	2021	Simone Ferreira Soares dos Santos	José Licínio Backes	UCDB/ RS	Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo tez: processos formativos decoloniais	SANTOS, 2003 BACKES, 2005 BUJES, 2007 COSTA, 2007 MEYERS E PARAISO, 2012 SANTOS E COELHO, 2012 CEREZER, 2015 HALL, 2016 GOMES, 2017 SILVA, 2017	Educação e lutas de representação/identidades
13	2021	Elisângela Castedo Maria do Nascimento	Heitor Queiroz de Medeiros	UCDB/ MS	“ Saberes indígenas e educação ambiental: aprendendo com os terrena da aldeia Lagoinha no município de Aquiduaana – Mato Grosso do Sul”	DUSSEL, 1993 DIEGUES, 2000 LEFF, 2000 QUIJANO, 2000,2014 CASTRO-GOMES, 2005 CORONIL, 2005 LANDER, 2005 CARVALHO, 2008 WALSH, 2009 SATO 2012, 2018, 2020	Educação e o meio
14	2019	Marcelo Casaro Nascimento	Antônio Hilário Aguilera Urquiza	UCDB/ MS	Escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra	GEERTZ, 1989 BHABHA, 1998 CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000 WOODWARD, 2000 BAUMAN, 2001 HALL, 2004 CASTRO-GOMEZ, 2005 VIEIRA, 2008 WALSH, 2009 MEYER, 2012	Educação e o meio

15	2018	Fernanda Borsatto Cardoso	Circe Maria Fernandes Bittencourt	PUC/ SP	O ensino de história e cultura indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016	CERTEAU, 1982 GOODSON, 1995, 2013, 2014 SARCRISTAN, 2000 ROCHA, 2001 GOMES, 2007 CANDAU E MOREIRA, 2008 BITTENCOURT, 2011 SILVA, 2011 BHABHA, 2013 FILHO, 2015	Educação, Saberes e ensino
16	2019	Ivone Mary Medeiros de Souza	Tânia Maria de Lima	UFMT/ MT	Educação em ciências naturais na perspectiva do currículo intercultural: histórias contadas por professores indígenas	CERTEAU, 2001 STEPHEN BALL, 2002, 2004, 2006 BERGAMASCHI, 2007 PAIXÃO, 2010 RIBAS, 2010 LOPES E MACEDO, 2011 SANTOS, 2011 FLEURI, 2012 SILVA, 2013 LIMA, 2017	Educação, Saberes e ensino
17	2020	Jonatha Daniel dos Santos	Heitor Queiros Medeiros	UCDB/ MS	Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se circulam no contexto da etnia Tupari no estado de Rondônia	BHABHA, 1990, 2014 COSTA, 1996 HALL, 1997 QUIJANO, 2002, 2005, 2007 MIGNOLO, 2003 WALSH, 2007, 2009, 2010 FANON, 2008 TAPIA, 2010 FLEURI, 2014 ALVES, 2017	Educação, Saberes e ensino

18	2019	Nilva Heimbach	Adir Casaro Nascimento	UCDB/MS	Culturas indígenas, ensino de arte e a lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?	SILVA E GRUPION, 1995 HALL, 1997, 2003, 2004 BHABHA, 2005 SILVA, 2007 WALSH, 2007 MOREIRA, 2009 CANDAU, 2011 CUNHA E CESARINO, 2014	Educação, Saberes e ensino
----	------	----------------	------------------------	---------	--	--	----------------------------

Fonte: A Elaboradora (2024).

Tivemos como subcategorias: Educação Básica/Educação indígena (02); Cultura e saberes (03); Educação e lutas de representação/identidades (07); Educação e o meio (02); Educação, Saberes e ensino (04). Totalizando 05 subcategorias com o descritor Educação indígena.

Na primeira subcategoria, Educação Básica/Educação indígena temos dois trabalhos, e começamos falando sobre a tese de Orellana (2019) com o título: “A produção acadêmica em educação escolar indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas – 1980 a 2017”. A pesquisa foi apresentada ao Programa de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP.

O trabalho buscou enxergar as produções acadêmicas com o tema educação escolar indígena produzidas no Brasil no período entre 1980 a 2017, neste sentido o autor buscou detectar e qualificar a propensão dessas produções no campo da educação escolar indígena observando os autores, os temas, e os aspectos ao longo do tempo, além disso a pesquisa visou contribuir com outras futuras pesquisas que estivessem voltadas para o seguimento de escolarização dos povos indígenas Orellana (2019). Foi um trabalho de metodologia bibliográfica e descritiva dos tipos denominados Estado da Arte que conseguiu identificar 485 teses e dissertações das mais diversas áreas do conhecimento que trabalharam com a temática da educação indígena. A tese de Orellana traz contribuições para esta pesquisa pois aborda em seu referencial teórico o percurso histórico da educação indígena, e as tendências e circulações de produções sobre a educação escolar indígena no país. O autor discute o conceito de educação escolar indígena que é entendido por ele como “processo de escolarização dos povos indígenas, seja na educação básica como na superior, por intermédio

dos quais sejam articulados os conhecimentos indígenas aos conhecimentos escolares da cultura letrada ocidental.” (Orellana, 2019, p.21).

O estudo apontou que desde a época colonial até a década de 80 os projetos de educação voltados para os povos indígenas eram elaborados sem a participação dos mesmos, somente após os anos 80 é que essa visão etnocêntrica foi modificada a partir do surgimento de projetos alternativos, de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e também com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é que iniciou-se ações que estavam pautadas em discutir a autodeterminação dos povos indígenas do Brasil Orellana (2019), cabe destacar que todas essas mudanças ocorreram através dos movimentos de resistências diversas que tristemente acompanham os povos indígenas até os dias de hoje.

Orellana (2019) aborda as concepções sobre a educação escolar indígena, sendo entendida como uma forma própria de educação e salienta que as pedagogias indígenas são compostas de valores que devem direcionar o trabalho das escolas indígenas para então constituírem uma política pública escolar indígena que lhe seja própria.

Nessa perspectiva, Orellana (2019) cita as políticas públicas que falam sobre a educação escolar indígena diferenciada. Dentre elas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 que é um documento que foi escrito na expectativa de prestar amparo que viesse a contribuir para a diminuição do afastamento que existe “entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas.” (RCNEI, 1998, p. 11).

Para Orellana, esse documento aborda a interculturalidade como um dos princípios basilares para uma educação indígena diferenciada, entretanto o autor tece uma crítica à forma intercultural que o documento aborda a educação indígena. Pois, para ele não há um ajustamento na maneira de como a interculturalidade possa ser usada na prática do cotidiano das escolas indígenas. A pesquisa de Orellana continua expondo-se em torno das discussões que conceituam a educação intercultural e entende que a partir da década de 70 a educação intercultural ganhou mais destaque nas manifestações em torno das políticas públicas.

Dando continuidade e seguindo a subcategoria Educação básica e Educação indígena, o segundo trabalho localizado é a tese de Carolina Tamayo Osorio que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2017 e teve como título: “Venha, vamos balançar o mundo, até que você se assuste: uma terapia do desejo de escolarização moderna”. A pesquisa de Osorio (2017) trouxe como cerne a instituição escolar precisamente a educação (matemática) em como ela é constituída. A autora parte da averiguação de que a educação

escolar e conseqüentemente a educação matemática escolar constitui-se como um problema para os Estados nacionais que a introduziram, depois dos processos de colonização.

O objetivo da tese foi o de “*descrever* terapeuticamente aspectos do desejo de escolarização moderno a partir das diferentes significações que eles apresentam, para a Comunidade indígena Gunadule de Alto Caimán (Colômbia)” (Osorio, 2017, p.9), a referida comunidade localizada na Colômbia foi os *lôcus* da pesquisa. A escrita do trabalho de (Osorio, 2017, p.9) deu-se sobre “a forma de um jogo ficcional de *cenar* que se transcorre em um espaço da comunidade Gunadule, com base em aspectos dos jogos de linguagem constitutivos do *arquivo* da pesquisa.”

As teses analisadas têm suas discussões voltadas para a educação básica e educação indígenas, contribuindo para a escrita da nossa pesquisa. No qual trabalhamos as políticas públicas na educação básica das escolas estaduais urbanas de Boa Vista/RR. Com isso, ampliamos e destacamos ainda mais a importância de uma educação que possa atingir todas as diversidades dos alunos. A educação indígena ganhou destaque nas pesquisas científicas tornando-se foco para muitos pesquisadores e educadores. Mas, ainda precisamos colocar essas discussões e inquietações no campo de atuação. Precisamos não só apontar o caminho, mas iniciar com novas metodologias de ensino e inserir a educação indígena no dia a dia das escolas.

Vale destacar que a educação indígena não é apenas para as áreas indígenas, ela precisa ser parte da educação escolar como um todo. Além do mais, muitas escolas urbanas têm um grande número significativo de alunos indígenas. Dessa forma, realçar as diversidades étnicas dentro do ensino e valorizar seus ensinamentos no conteúdo escolar, torna-se o nosso desafio como educadores para que esses alunos indígenas se sintam inseridos no processo escolar, logo, também como parte do social.

Dando sucessão para segunda subcategoria, localizamos 3 trabalhos e os agrupamos na categoria Cultura e saberes. Temos a tese de Ferrari (2020) com o título: “A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento xakriabá”, o trabalho foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O objetivo principal do trabalho foi: “examinar como os corpos são constituídos com e sem deficiência, a partir das práticas de circulação do conhecimento Xakriabá, levando-se em consideração suas associações com outros humanos e também não humanos.” (Ferrari, 2021, p.11), trata-se de uma pesquisa de metodologia etnográfica da Teoria Ator-Rede (TAR), com

aporte metodológico de observação-participante, a pesquisa ocorreu no Território Indígena Xakriabá entre os anos de 2017 a 2019. Em seu referencial teórico a tese trouxe a discussão em relação à construção histórica sobre o termo “deficiência” bem como “suas implicações nas políticas públicas e sua incidência na escola, bem como as percepções de diferentes povos indígenas acerca dos corpos com deficiência” (Ferrari, 2021, p.11), o trabalho distancia-se da temática da nossa proposta de pesquisa, já que o tema central ficou voltado para educação especial.

O próximo trabalho é de Guerola (2017), trouxe como título: “Se nós não fosse guerreiro, nós não existia mais aqui”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng” e foi apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi uma pesquisa de metodologia etnográfica, situada no campo da Linguística Aplicada indisciplinar e trouxe como objetivo geral: “construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng, reinventadas enquanto processos sociais, visando o fortalecimento da luta dessas populações.” (Guerola, 2017, p.15).

Em seu referencial teórico o autor discute questões voltadas para o ensino de línguas principalmente no que diz respeito ao ensino das línguas indígenas no Brasil, ademais Guerola aborda sobre os processos de lutas e resistências enfrentados pelos indígenas na busca pela conquista de seus direitos, o autor ainda aborda a discussão atrelada as relações de poder e guerra que acontecem no país neste sentido Guerola diz:

[...] as relações de poder na sociedade brasileira entre as populações e comunidades indígenas e a chamada *sociedade envolvente* tem sido historicamente estabelecida por meio da guerra. Essa guerra, infinda e sangrenta, tem levado muitíssimas populações indígenas ao extermínio, e a beira do extermínio aquelas que sobrevivem e resistem, por meio da luta, até hoje. O fato dessa contenda ser infinda se deve ao *fim* da guerra, que tem como resultado a configuração do poder político na *paz* entre os combatentes. (Guerola, 2017 p. 195).

Neste seguimento, a tese de Guerola (2017) nos auxilia em nosso referencial teórico e traz contribuições importantes para este trabalho, pois, teremos um capítulo em que falaremos sobre os povos indígenas e o violento processo histórico pelo que eles passaram e passam até hoje.

A tese trouxe como resultado uma alternativa teórica para que o ensino-aprendizagem de línguas indígenas na escola fossem mais fortalecidos e que de fato a escola se tornasse um local onde professores e estudantes participem mais ativamente, no que diz respeito a força da luta indígena a pesquisa apontou que, as práticas de liberdade de educação escolar

diferenciada estivessem pautadas sob a perspectiva e orientações dos mais velhos, além de serem desenvolvidas em espaços-tempos que contribuíssem para o estreitamento e fortalecimento da convivência em comunidade, além da prática, da oralidade e do movimento em grupo juntamente com os anciões, os professores e alunos Guerola (2017).

O terceiro trabalho é o estudo de Oliveira (2018) trouxe como temática: “Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições” e foi apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes e trouxe como objetivo central: “compreender, sob a perspectiva da pedagogia decolonial, como o povo Xokó têm utilizado as práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade.” (Oliveira, 2018, p.9).

A tese se aproxima desta pesquisa por trazer em seu arcabouço teórico as questões da decolonialidade como Walsh (2013), Quijano (2013), Torres (2008), Grosfoguel (2008) autores esses que trazem a crítica da decolonidade atrelada as relações de poder e do eurocentrismo na América Latina, tentando fazer um ruptura no paradigma de que toda fonte de conhecimento é somente os que eram oriundo da Europa, para a autora: “a descolonização vai muito além de aspectos econômicos, pois envolve uma transformação mais ampla das hierarquias estabelecidas pela colonialidade do poder, do ser e do saber.” (Oliveira, 2018, p.22).

Foi uma pesquisa que utilizou como metodologia a história oral, onde a autora entrevistou indígenas e professores da comunidade para entender as práticas educativas que eram desenvolvidas e tentar atrelar suas relações com a memória e a identidade dos Xokó. A autora também entrevistou representantes da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. O estudo de Oliveira trouxe como resultado:

[...] que entre os Xokó a transmissão de valores e normas é uma ação que se faz presente no cotidiano através de práticas rituais e simbólicas, posto que ensinam e preservam a cultura do grupo, consolidando valores e normas de comportamento. Há três elementos que são seus pilares culturais: a dança do Toré, o Ritual do Ouricuri e a Festa da Retomada, configurando-se em duas formas de práticas educativas: as do cotidiano e as escolares. Quanto às práticas escolares, existem algumas dificuldades no âmbito da Secretaria Estadual de Educação para a assessoria à escola indígena, especialmente para a contratação de professores da própria etnia. (Oliveira, 2018 p.9).

Ao analisar essas teses, temos uma compreensão da importância de valorizar a educação indígena diretamente nas comunidades. Valorizar tanto o educador quanto os conteúdos/ensinamentos. Pois, aqui estamos interagindo diretamente com a cultura dos povos

em seu local de vivência. Para tanto, se educador não for da própria comunidade, o processo de ensino e aprendizagem requer um maior cuidado, para que a cultura do educador não seja imposta como soberana, pois, assim, teremos a uma colonialidade dentro do próprio território. Aqui temos que destacar a importância da formação continuada do professor em diferentes línguas e saberes, com o objetivo de contemplar a educação para os povos originários dentro do seu espaço.

Na subcategoria Educação e lutas de representação/identidades, localizamos 07 trabalhos. Iniciamos com a discussão do trabalho de Ladeia (2021), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, com o título: “*Mo'eroiy há tekohá rapére!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Guarani e os Kaiowáa do Mato Grosso do Sul.”

A tese teve como objetivo “analisar os impactos da implantação do território etnoeducacional Cone Sul em Mato Grosso do Sul, visando a promoção, fortalecimento e valorização dos saberes tradicionais dos Guarani e Kaiowáa” (Ladeia, 2021, p. 16). A tese também apresenta os debates frente às demandas que existem na aldeia principalmente no que diz respeito às demandas etnoeducacionais dos povos Guarani e Kaiowá, além de trazer à tona questões sociais, econômicas e políticas que auxiliam na promoção da autonomia do referido etnoterritório desses povos.

Foi um trabalho de metodologia etnográfica, empírica e documental que permeou por diversas áreas do conhecimento que vão desde a História, Antropologia, Educação até a Geografia. Na análise etnográfica e no trabalho de campo a autora fez uso da observação participante, entrevistas e questionários semiestruturados aplicados com os gestores e professores das escolas, além das lideranças indígenas das aldeias. Todo esse caminho percorrido ajudou a autora a compreender a construção da Educação Escolar Indígena que é conceituada como específica, bilíngue e intercultural, conforme aponta os direitos dos povos indígenas na CF de 1988,

Um dos resultados apontados na tese de Ladeia foram as dificuldades encontradas para a implantação das matrizes curriculares específicas, pois nota-se que os povos indígenas ainda encontram dificuldades para que essa implantação se efetive. É neste cerne que a pesquisa da autoria se aproxima deste estudo pois, percebe-se que as políticas públicas que assegurem os direitos dos povos indígenas existem desde a Constituição, mas, a implementação delas é difícil de ser concretizada embora haja pequenas mobilizações que já vem fazendo a diferença no cenário brasileiro.

Outra observação do trabalho de Ladeia foi o vigente desejo por autonomia que esses povos buscam, e que nem sempre há um diálogo que seja intercultural que tenha participação da comunidade. A autora cita que as comunidades são muito divididas, e que cada aldeia possui uma realidade distinta (Ladeia, 2021). No decorrer do trabalho, a autora aborda a negação e as violências que os indígenas sofrem no que diz respeito ao direito à educação escolar, e salienta que mesmo sendo regularizado e amparado por políticas públicas específicas para esses povos a efetivação dessas políticas não são bem a realidade que os *locus* da pesquisa trouxeram. Sobre isso Ladeia expõe que:

[...] vivenciamos um milésimo da violência sofrida pelos povos indígenas em MS e essa não foi a primeira e nem a última violência vivida por esses povos. Ressalto que são diversas as formas de violência sofrida pelos povos originários em nosso país, uma delas, embora não seja violência física ou que cause danos físicos pessoais e ambientais, é a negação ao direito da educação escolar, que embora tenha sido regularizado no início dos anos de 1990, ainda assim demanda garantias. Em tese, desde então, a legislação garante que os municípios ofereçam o Ensino Fundamental nas escolas em áreas indígenas, contudo, mesmo diante de uma legislação vigente que garante condições específicas para a educação escolar indígena, em grande parte dos municípios que têm comunidades indígenas, não é o que ocorre efetivamente. (Ladeia, 2021, p. 27).

Mais adiante, Ladeia mostra o impasse existente entre indígenas e não indígenas, principalmente no tocante à formação de professores indígenas conforme a autora: “me vejo diante da dualidade indígena/não indígena constantemente, em um caminho movido por tensões geradas nesta relação dual que envolve a formação na universidade e na escola em que atuam” (Ladeia, 2021, p. 30). Destacamos esse acontecimento, trata-se de uma realidade também aqui em Boa Vista onde é o local desta pesquisa apesar de este estudo não estar voltado a temática de professores indígenas fazemos um adendo que com certeza as diferentes realidades que os professores indígenas vivenciam e aprendem na universidade diferem dos fatos que vivenciam na comunidade, já que a maioria de seus professores na universidade são não indígenas. Isso pode ser um fator que influencie na implementação das políticas públicas, que na maioria das vezes também são elaboradas por não indígenas.

É importante destacar que os movimentos de militância dos povos indígenas não são homogêneos. Suas lutas envolvem os mais diversos debates e pontos de vista, inquietações que neste trabalho nos ajudam a ter um olhar mais atento para possíveis entendimentos divergentes, tentando olhar nessas diferenças um distanciamento de militância, e sim uma consequência das diferentes histórias de lutas vividas pelos povos indígenas hodiernamente.

A pesquisa de Benício Backes, intitulada como: “Foi o espaço que encontrei”: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica” foi apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2019, na cidade de Campo Grande.

O trabalho de Backes ficou mais centrado na análise da militância da causa negra após a implantação da Lei Nacional 10.639/2003, o estudo aborda em seu referencial teórico um ponto interessante que nos ajudam a compreender as marcas deixadas pela colonialidade desde seu processo de constituição, até os dias atuais principalmente no âmbito dos Estudos Pós-coloniais e os estudos da Modernidade/Colonialidade. A pesquisa está embasada no campo teórico dos Estudos Culturais e apontou como resultado que existe uma de colonialidade germânica na cidade de Novo Hamburgo que esse predomínio é colocado à tona permanentemente pelos negros através das relações de poder ou da produção de resistência como uma maneira de mostra suas afirmações identitárias.

O terceiro trabalho é o de Lígia Maria de Almeida (2021) com o título: “Até o fim do mundo: povos originários de Abya Yala”. Performances, pedagogias e (imagens) políticas possíveis em perspectivas anticolonial, tese esta que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC) e pertence à linha de pesquisa Imagens Políticas.

O trabalho de Almeida (2021) apresentou imagens de materiais produzidos na perspectiva dos mais diferentes pilares artísticos dos povos originários de Abya Yala, o material foi produzido entre 2017 e 2021 e eles foram reunidos no intuito de analisá-los na convicção de que:

As diversas experiências, apresentadas em conjunto, comunica uma possível relação entre arte, educação e culturas indígenas, na intenção de transformar a condição histórica que nos encontramos num sentido anticolonial/capitalista. (Almeida, 2021, p. 5).

A autora aborda um pouco em seu referencial teórico definições em torno das discussões decolonialidade/colonialidade/modernidade com conceitos baseados no autor sociólogo peruano Aníbal Quijano Obregón.

Partimos agora para a análise do trabalho de Marlene de Brito Kling Almeida (2021) com o título: “A educação intercultural e bilíngue entre os Terena da aldeia argola na região de Miranda em Mato Grosso do Sul”, a tese foi apresentada ao curso de Doutorado, do

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e está inserida na Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena situada na área de concentração educação.

A tese falou sobre o desenvolvimento da educação intercultural e bilíngue entre os povos indígenas Terena a partir do seu processo histórico, em seu referencial teórico a autora trabalhou com autores pós-estruturalistas e autores da América Latina com destaque para a Educação Intercultural e Bilíngue. Foi uma pesquisa de metodologia qualitativa e delineada a partir de uma fundamentação teórica focada para educação intercultural e bilíngue e teve como intenção o diálogo entre a teoria e os dados empíricos coletados, e contou com pesquisa bibliográfica, observação participante e roda de conversa com descrição de dados. Além de ter utilizado o método etnográfico em educação.

A tese de Almeida (2021) se aproxima deste estudo justamente pelo referencial teórico que dialoga com autores que discutem a decolonialidade tais como: Candau (2008), Mignolo (2010) e Walsh (2009, 2010, 2012).

Como resultados, a pesquisa mostrou que a educação intercultural e bilíngue entre os povos Terena foi determinada pelos modelos de educação adotados ainda no modelo de educação jesuítica, que ao longo de anos ainda enfrentam barreiras através de lutas e resistência na busca de manter sua cultura e sua língua materna. A conquista de direitos legais desses povos voltados para uma educação específica e diferenciada nas escolas de suas comunidades ainda é marcada por um processo de luta, esses povos ainda lutam na busca por uma política educacional que seja diferenciada, tanto em âmbito municipal, estadual e federal. Na busca de conquistas por direito a um currículo específico e diferenciado para as escolas que estão situadas nas aldeias Terena. Essa tese contribui com esta pesquisa por apontar a relevância de dar visibilidade aos movimentos de lutas dos povos indígenas, além de ressaltar a importância e a necessidade de políticas públicas diferenciadas e fortalecidas voltadas para os povos indígenas.

Ainda na categoria educação e lutas de representação e identidades, encontramos o trabalho de Olga Lúcia Reye Ramírez (2018) com o título: “Movimento de re-existência de crianças indígenas na cidade. Germinações nas casas do pensamento intercultural em Bogotá, na Colômbia”. (*Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las casas de pensamiento intercultural en Bogotá, Colombia.*) O trabalho de tese de doutorado foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no entanto,

por se tratar de uma pesquisa realizada em outro país e dentro de outra perspectiva que diverge da temática desta tese o trabalho foi citado na tabela, porém não será analisado.

A tese de Alves (2017) faz parte da Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e teve como tema: Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO) o objetivo do estudo foi o de identificar a constituição identitária em crianças indígenas da etnia Arara-Karo na comunidade Pay Gap em diante das relações que se estabelecem com os movimentos indígenas. Neste sentido, a pesquisa buscou compreender como se dá a constituição do ser criança indígena Arara-Karo dentro das situações históricas da Amazônia Ocidental. Foi uma pesquisa de cunho etnográfico, situada dentro do campo teórico metodológico no qual buscou discutir Modernidade-Colonialidade, discussão esta que se aproxima do referencial teórico trabalhado nesta pesquisa.

O estudo trouxe como resultado que as crianças indígenas da referida comunidade: “são sujeitos produzidos pelo movimento indígena. Entretanto, ao mesmo tempo em que são produzidos em meio ao movimento, ressignificam o próprio conceito de movimento indígena a partir da pedagogia indígena” (Alves, 2017, p.07) e demonstra uma forma de ampliação e articulação ao conceito oriundo do modo de ser da comunidade, em outras palavras sua maneira de organização que se torna eficaz a partir das vivências e experiências dos povos da comunidade (Alves, 2017).

A tese de Santos (2021) foi apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e trouxe como título: “Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo tez: processos formativos decoloniais”, o objetivo da tese foi: “analisar os processos formativos de professores universitários negros e militantes, com destaque para suas trajetórias, lutas e resistências no contexto de uma sociedade marcada pela colonialidade.” (Santos, 2021 p.11). Para embasamento teórico trouxe autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, esses que abordaremos adiante num dos capítulos teóricos deste estudo. Embora a preocupação da autora seja com a formação de professores negros, a tese distancia-se de nossa proposta, pois trazemos como foco trabalhar com políticas públicas para os povos indígenas.

Diante dessas 07 teses analisadas, realça-se a força que a educação vem ganhando nos últimos anos. É a educação que promove a construção do conhecimento humano, fazendo com que as diferentes lutas sejam vistas e respeitadas. Vivencia-se, atualmente, um cenário

social em que os diferentes grupos têm se organizado em movimentos cada vez mais fortes na luta por seus direitos. No campo da educação, é fundamental que esses sujeitos permaneçam ativos nas demandas e que as inquietações sejam incorporadas às pautas educacionais, contribuindo para a construção de soluções concretas e melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busca-se consolidar uma educação integral, que valorize e priorize a cultura e a identidade de cada sujeito. A cultura, nesse contexto, é compreendida como um conjunto de saberes e conhecimentos que fortalecem a educação social.

Dando continuidade à análise, apresentam-se as teses inseridas na quarta subcategoria, intitulada “Educação e o Meio”, que reúne dois trabalhos catalogados. Um deles é a tese de Nascimento (2021), intitulada “Saberes indígenas e educação ambiental: aprendendo com os Terena da aldeia Lagoinha no município de Aquidauana - Mato Grosso do Sul”. O trabalho foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na área de concentração em Educação, vinculado à linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ancorado na metodologia da História Oral, tendo como objetivo geral:

[...] compreender a relação dos indígenas Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul, com a natureza e como seus saberes podem contribuir com a Educação Ambiental brasileira. (Nascimento, 2021, p.09).

Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que a relação dos indígenas Terena com a natureza acontece diariamente, e está presente em todos os períodos de suas vidas. Além disso, o estudo apontou que faz parte de sua cultura os saberes que envolvem a relação deles com a natureza, enfatizando a importância do meio ambiente para a humanidade. A pesquisa também mostrou que a maioria das crianças não fala mais a língua Terena. E que os anciãos vão até a escola para contar histórias e falar dos seus saberes, estimulando nas crianças a habilidade de ouvir na língua Terena, pois a autora demonstrou que por mais que a escola ensine a língua materna, os pais precisam dar continuidade com a prática da língua em casa. A tese nos mostra a dificuldade que a comunidade enfrenta em relação ao uso de sua língua materna. E demonstra evidentemente as marcas deixadas e sofridas pelos povos indígenas desde o processo da colonização onde a língua imposta era a portuguesa.

Dando continuidade dentro da mesma subcategoria temos a tese de Nascimento (2019) com o título: “A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra”, a tese Doutoral foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e

Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, foi uma pesquisa de caráter qualitativo e teve como percurso metodológico pesquisa bibliográfica e documental com observação participante e entrevistas.

O objetivo principal da pesquisa foi: “descrever a importância da escola indígena em uma área de retomada de terra, na visão de membros Terena da Aldeia Mãe Terra, Município de Miranda/MS.” (Nascimento, 2019, p. 08).

O trabalho de Nascimento (2019) se aproxima desta tese por trazer em seu referencial bibliográfico o grupo de teóricos chamado de Modernidade/Colonialidade, grupo este oriundo do campo de estudos Latino-Americano de Estudos Subalternos – os dois grupos são de matriz teórico-política vinculada aos estudos culturais na América Latina, evidenciando a eficiência de autores que pretendemos discutir nesta tese ao longo dos capítulos.

Dentre as várias conclusões do estudo enfatiza-se um resultado que merece destaque aqui, a importância dada ao papel da escola para a comunidade:

[...] escola indígena é fruto de anos de estudos e formações por parte das lideranças e de algumas pessoas mais velhas da comunidade, já que ela foi possível de ser estruturada tendo por base o conhecimento legislativo dos indígenas, fruto das inúmeras reuniões locais, regionais e nacionais frequentadas por eles. Portanto, a escola já começa com a expectativa de dar continuidade às lógicas dos direitos indígenas para os adultos indígenas. (Nascimento, 2019, p. 148).

Percebe-se, mais uma vez, os processos de lutas e conquistas por direitos dos povos indígenas e compreende-se que acontece um avanço nesta escola já que ela foi estruturada dentro da base do que diz a lei sobre os direitos dos povos indígenas, tema a qual desenvolvemos um capítulo teórico mais a diante.

As teses aqui apresentadas nos fazem pensar na importância de relacionar os saberes indígenas com a natureza, pois é com ela que os indígenas criam seus fundamentos para explicar suas práticas. Colocando o meio como a “mãe” dos seus conhecimentos. Tratar a educação indígena é também pensar nos conhecimentos que são construídos com o convívio na natureza. Podendo, através da educação transformar esses saberes em pautas científicas, além de valorizar o meio onde eles estão inseridos, contribuindo para a preservação/conservação do meio ambiente para a humanidade. Pois, esses saberes da educação e meio favorecem a conscientização de aprofundar ainda mais os conhecimentos e pesquisas, tendo como ponto de partida os conhecimentos indígenas que estão ligados diretamente com o meio.

Em síntese, chega-se na última categoria de análise, com a subcategoria educação, saberes e ensino com 4 trabalhos.

Inicia-se pelo trabalho de Cardoso (2018) com o título: “O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016” a tese foi apresentada ao doutorado em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, que teve como objeto de investigação: o processo da implementação da proposta de Lei nº 11.645/2008 sobre o ensino da História e Cultura indígena nas escolas de municipais de São Paulo o objetivo geral do estudo foi: “investigar como o ensino de História e Cultura Indígena, proposto pela Lei Federal nº 11.645/08, está sendo implementado nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir de sua promulgação.” (Cardoso, 2018 p. 7).

A pesquisa de Cardoso (2018) foi um estudo de caráter qualitativo, e toma como caminho metodológico a avaliação iluminativa, conceito este que é utilizado na antropologia social através da observação participante.

Em seu referencial teórico abordou a importância das pesquisas em História da Educação, e no que diz respeito a educação indígena Cardoso cita que:

A partir do ano 2000, começam a aparecer as primeiras obras sobre questões indígenas produzidas pelos próprios indígenas. Esses estudos identificaram a necessidade de "ouvir" e reconhecer os indígenas sobre sua história, bem como entender e aproximar os estudos relacionados às políticas públicas para a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. (Cardoso, 2018, p. 23).

Nesse sentido, a tese de Cardoso dialoga e traz contribuições à esta pesquisa pois, aborda as políticas públicas educacionais que falam da educação indígena, neste caso aquelas que se referem à Lei nº 11.645/2008, que está diretamente ligada ao tema deste estudo, uma vez que apresentaremos um capítulo teórico que aborda um panorama das principais políticas públicas para os povos indígenas. Ademais, o estudo de Cardoso analisou outros documentos legais que nos auxiliaram tanto na construção do escopo teórico quanto no processo de análise. A referida pesquisa trouxe como resultado a afirmação de que os estudos das legislações trazem um cenário que diz respeito aos movimentos das lutas e reivindicações dos povos indígenas:

Foi possível verificar que a evolução do aparato jurídico para a garantia e a proteção dos direitos dos povos indígenas muito contribuiu para as mudanças da situação desse grupo - com a demarcação de terras, a valorização e a manutenção das culturas e das línguas -, além de contribuir também para a elevação da autoestima, a melhoria das condições de vida, a educação e a saúde dessa população. Com base em dados recentes do IBGE, foi possível demonstrar os impactos que essas políticas tiveram

no seu dia a dia. Tais questões foram importantes para a reflexão sobre como essas mudanças têm sido fundamentais para a superação do preconceito, dos conteúdos genéricos e das representações estereotipadas dos indígenas. Destacou-se aqui também a importância da implementação da Lei nº 11.645/08 como uma política pública para a educação das relações étnico-raciais, voltada para a inclusão e para o reconhecimento dos povos indígenas. Contudo, esses indicadores, assim como outros. Também demonstraram que, apesar das conquistas e dos avanços recentes, as populações indígenas ainda são vítimas de diversas formas de violência, discriminação e preconceito racial. (Cardoso, 2018, p. 176).

A pesquisa da autora demonstrou também que ainda existe a continuidade de um currículo escolar que ainda é orientado pelo espólio europeu que até os dias atuais enfrentamos.

O próximo estudo é o de Souza (2019) com tema: Educação em ciências naturais na perspectiva do currículo intercultural: histórias contadas por professores indígenas. A tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, trabalhada na Linha de Pesquisa: Formação de professores para a Educação em Ciências e Matemática. O principal objetivo do trabalho foi: “analisar histórias narradas por professores indígenas sobre suas experiências na área da educação em ciências naturais, observando marcas de diálogos entre cultura científica e cultura local.” (Souza, 2019, p. 9). Trata-se de uma pesquisa norteada pelos princípios da História Oral Temática e fundamentada no aporte teórico dos Estudos Culturais.

Em sua metodologia utilizou análise de documentos oficiais sobre a educação indígena, além de entrevistas semiestruturadas com professores indígenas. A tese contribui consideravelmente para este estudo pois abordou em seus capítulos teóricos os movimentos indígenas no campo das políticas públicas educacionais, argumentando sobre as vozes dos povos indígenas nos documentos oficiais, além de falar sobre a educação escolar indígena em Roraima. Os resultados obtidos por Souza demonstraram que:

Que a educação escolar indígena é marcada por movimentos que tiveram finalidades políticas e sociais antagônicas. A princípio, os povos indígenas foram submetidos a projetos educacionais que buscam formatar seus corpos e mentes para aceitação passiva do modelo de sociedade defendido pelos grupos sociais hegemônicos. Tal modelo negou-lhes o direito de manter a língua, as crenças, os costumes em rituais da própria Cultura. Essa negação da cultura indígena foi reafirmada pela difusão dos postulados da ciência moderna no âmbito da escola indígena. (Souza, 2019 p. 158).

A autora cita ainda que as políticas públicas educacionais para os povos indígenas nos últimos anos foram fundamentais para o esclarecimento da educação escolar voltada para estes povos o que fundamenta e ampara a importância deste estudo na região Norte

principalmente no estado de Roraima. No entendimento de Souza, a educação indígena é: é significativamente diferente daquela que é promovida na escola da sociedade não indígena (Souza, 2019 p. 159).

O próximo estudo analisado, Santos (2020) teve como título: “Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari, no estado de Rondônia” a tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O objetivo principal da tese foi “perceber como os saberes e fazeres matemáticos indígenas e não indígenas circulam e se articulam contribuindo no processo de ensino-aprendizagem étnico Tupari” (Santos, 2020, p.7). E no que se refere ao campo teórico o estudo se aproximou das contribuições dos Estudos Culturais, com autores que trabalham com as teorias Pós-Coloniais, do Grupo Modernidade/Colonialidade e nos auxiliará na construção de um dos capítulos desta tese.

Por fim, analisa-se o trabalho de Heimbach (2019) com o título: “Culturas indígenas, ensino de arte e a lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?” O trabalho foi apresentado ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e trouxe como objetivo principal: “identificar e analisar como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são traduzidas pelos professores de Arte no cumprimento da Lei 11.645/2008.” (Heimbach, 2019, p. 10). Estudo de metodologia qualitativa cujo arcabouço teórico situou-se no campo dos Estudos Culturais e trouxeram discussões que nortearam as análises da pesquisa conforme o autor:

[...] a partir dos Estudos Culturais e contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, trazem conceitos como relações de poder, colonialidade e decolonidade, os quais oferecem campo e potencializam reflexões da diferença identidade. Interculturalidade anunciada em Candau (2011) e Walsh (2007) permeiam o estudo, como potencial para negociação. Silva e Grupioni (1995), Cunha e Cesarino (2014), entre outros, apresentam a trajetória de subjugação em que a arte indígena foi demarcada nos espaços escolares e correlacionados a Silva (2007), Moreira (2009), com a construção de um currículo colonizado, dão relevo à discussão sobre a construção da identidade e da diferença, anunciadas em Hall (1997, 2003, 2004) e Bhabha (2005) (Heimbach, 2019, p. 10).

Esse aporte teórico nos auxiliará ao longo da construção do nosso referencial teórico que também dialoga com o grupo da Modernidade/colonialidade. Como resultado, o estudo apontou que:

O ensino de Arte nas escolas tem despertado processos de criação no imaginário, e que a leitura dos códigos e símbolos existentes, ampliando o repertório e a

subjetividade, campo fértil para a tradução cultural, para o desenvolvimento de propostas com as culturas indígenas e com rompimentos de estereótipos e fixidez. Considerações que direcionam a interlocução com as etnias indígenas do Estado e que, em alguns casos, com suas manifestações artísticas silenciadas. Os estudos apontam que as traduções, realizadas com a mediação dos professores, provocam aproximações entre arte/cultura/vivências, possibilitando negociações abertas ao diálogo e ao rompimento de preconceitos e que o poder público se omite em alguns casos, gerando propostas isoladas dos professores que almejam uma educação intercultural. (Heimbach, 2019, p. 10).

As teses finais dessa análise mostram que algumas práticas educacionais voltadas para o ensino com saberes indígenas são possíveis de serem colocadas nos currículos escolares. Em que cada disciplina tem inúmeras maneiras de trabalhar os conteúdos através dos saberes e vivências dos indígenas. Onde indígenas e não indígenas podem ampliar seus processos de ensino-aprendizagem. Transformando a educação que possa realmente ser para todos, com diversidade de ensino.

Conclui-se esta etapa de construção do estado do conhecimento com importantes contribuições de pesquisas que, embora apresentem temáticas próximas à proposta deste estudo, não abordam especificamente as políticas públicas educacionais vinculadas aos povos indígenas de Roraima nas escolas da rede estadual de ensino. Essa ausência evidencia uma lacuna na produção acadêmica e, conseqüentemente, reforça a relevância e a originalidade da presente investigação.

Algo que chamou nossa atenção é que na categoria educação indígena localizamos 8 (oito) teses que faziam parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande – MS, isso nos mostra que tal região pode ser considerada a que mais tem produção científica acadêmica na área da educação escolar indígena. Ademais, a maioria das teses voltadas para a educação indígena discutem em seu arcabouço teórico questões de perspectivas decoloniais, também conhecida como Modernidade/colonialidade ou ainda de(s) colonial.

Diante de todos esses levantamentos e análises das teses catalogadas, ressaltamos o quanto é válido buscar por novas práticas de ensino, priorizando as diversidades culturais que estão inseridas em nosso território. Que por sua vez, ainda são desconhecidas e desvalorizadas enquanto conhecimento científico e como práticas educacionais. A educação é um campo rico em diversidade de conhecimento, capaz de transformar uma sociedade. Pois, a sociedade só será mais justa e com olhar igualitário para todos os sujeitos, quando se utiliza de único caminho, a educação. Uma educação que respeite todas as culturas étnicas e as coloquem como parte dos saberes que devem ser aprendidos em toda classe sociocultural.

Além disso, é relevante destacar a importância dessas leituras para essa pesquisa. Foram diversos apontamentos que nos fizeram refletir sobre as realidades da educação indígena em diferentes lugares. Percebe-se que as dificuldades se resumem na não valorização dos povos originários. Pois, sabemos que as políticas públicas voltadas para educação indígenas necessitam sair de pautas discutidas para a realidade das salas de aulas.

3. METODOLOGIA

A execução de um trabalho de natureza científica deve ser compreendida com importância devida ao detalhamento da metodologia, com o fim de coletar respostas condizentes com a realidade pesquisada. No entanto, é preciso esclarecer que somente depois do percurso é que se tem uma descrição particular, específica do processo de investigação, a escolha do método da pesquisa apenas indica o caminho do trabalho. Nesse sentido, para atender aos objetivos propostos desta pesquisa, a metodologia desta é de abordagem qualitativa, que de acordo com Triviños (1987), é uma investigação que não busca apenas se sustentar em dados embasados em estatísticas.

A pesquisa qualitativa é um estudo interpretativo que tenta penetrar no núcleo das explicações dos seus objetos, busca solução para questões muito peculiares, pois está preocupada com um nível de realidade que não tem como ser trabalhado e analisado em quantidade, ou seja, tenta investigar um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes através de fenômenos que não podem se reduzir a números. Neste caso, o estudo se refere a uma investigação que fornecerá dados para descrição e análise como, por exemplo, os próprios depoimentos dos sujeitos que compõem a investigação.

Para Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa busca obter uma compreensão complexa a respeito dos fenômenos sociais que possuem relevância na sociedade. A autora complementa ainda que “os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado” (Goldenberg, 2004, p.59). Nesse sentido, este estudo busca trazer também, uma contribuição para o grupo pesquisado.

A pesquisa qualitativa busca captar dados relacionados a aspectos subjetivos e próprios do comportamento humano, voltados aos fenômenos e acontecimentos do contexto social. Por essa razão, entende-se que, nesse tipo de abordagem, a amostragem não se orienta por critérios quantitativos ou estatísticos, o que a diferencia da pesquisa de natureza quantitativa.

No entendimento de Bauer e Gaskell (2002), os dois modelos de pesquisa se distinguem pelo fato de uma aborda modelos estatísticos e exploram dados e a outra evita números e busca trabalhar com interpretações sociais os autores enfatizam ainda que uma é considerada *hard* e a outra *soft*.

3.1 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A escolha desse *locus* de investigação está ligada à busca pela identificação das políticas públicas indigenistas que atualmente são executadas no estado com base no que dizem Bauer e Gaskell (2002 p.51): “A escolha da população alvo depende dos objetivos da pesquisa”. Assim, para alcançar um dos objetivos desta pesquisa, os sujeitos desta investigação foram os representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEED), mais precisamente o(s) representante(s) responsável(eis) dos seguintes departamentos: DEB (Departamento de Educação Básica), DIFIC (Divisão de Fortalecimento de Currículo), DEEI (Departamento de Educação Escolar Indígena), DEPE (Departamento de Desenvolvimento de Políticas Educacionais) e CEFORR (Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima). Acerca desse contexto, Bauer e Gaskell complementam ainda que:

Quanto mais representações o pesquisador espera sobre um tema específico, mais diferentes extratos e frações de pessoas, ou materiais, necessitam ser explorados, e maior o corpus. O pesquisador terá de decidir estudar uma ou mais representações em detalhe. (Bauer e Gaskell, 2002, p. 60).

A presente pesquisa utilizou uma amostragem não probabilística e intencional, escolhida com base na relevância e na proximidade dos sujeitos com a temática investigada. Esse tipo de amostragem caracteriza-se por não envolver sorteio ou distribuição aleatória dos participantes. Em vez disso, os sujeitos são selecionados deliberadamente, considerando critérios específicos definidos pelo pesquisador, o que permite aprofundar a análise de um fenômeno social a partir de experiências e perspectivas diretamente relacionadas ao objeto de estudo.

Embasados nos pensamentos de Bauer e Gaskell (2002), foram selecionados sujeitos que, por sua atuação direta na gestão e implementação das políticas públicas educacionais, puderam contribuir para o entendimento de como essas políticas vêm sendo organizadas e operacionalizadas em Boa Vista/RR, no que se refere aos alunos indígenas da rede estadual. Assim, considerou-se fundamental incluir representantes da Secretaria de Educação do Estado de Roraima, cuja participação foi estratégica para alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

Paralelamente à pesquisa de campo, foi aplicada a técnica de exploração bibliográfica, utilizada para fundamentar teoricamente a pesquisa e sustentar as análises ao longo do estudo. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, leitura e análise de produções acadêmicas — como livros, artigos científicos, dissertações e teses — relacionadas

ao tema. Esse processo permitiu identificar os principais conceitos, autores e abordagens que embasam a discussão sobre políticas públicas, educação indígena, identidade, e etnicidade. A seleção do material bibliográfico foi realizada a partir de bases acadêmicas como a Biblioteca Digital da CAPES, Google Acadêmico e repositórios institucionais de universidades, utilizando descritores previamente definidos.

3.2 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Nesta etapa, foi realizado um mapeamento das políticas públicas voltadas para a Educação Indígena, considerando documentos em nível nacional e regional. Para isso, utilizou-se a exploração documental como técnica de coleta de evidências científicas.

A exploração documental consiste na análise de documentos oficiais, institucionais ou históricos que registram informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Essa técnica se diferencia da pesquisa bibliográfica, pois trabalha com fontes primárias, como leis, decretos, portarias, relatórios institucionais, pareceres técnicos, planos de ação e outros registros emitidos por órgãos governamentais ou instituições envolvidas com a temática. No contexto desta pesquisa, a análise documental possibilitou identificar como as políticas públicas para a Educação Indígena foram construídas, regulamentadas e implementadas, tanto em âmbito nacional — como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — quanto regional, com destaque para legislações estaduais e documentos emitidos pela Secretaria de Educação de Roraima.

Essa abordagem forneceu subsídios fundamentais para compreender os marcos legais e institucionais que orientam as ações educacionais voltadas aos povos indígenas e, ao mesmo tempo, permitiu contrastar os dispositivos normativos com as evidências obtidas na pesquisa de campo.

A primeira delas diz respeito à Constituição da República Federativa do Brasil, comumente conhecida como Constituição Federal (CF) criada em 1988, que tem por objetivo assegurar nosso exercício aos direitos sociais. Em seu Artigo 210⁴ inciso V § 2º trata que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A lei assegura o uso das línguas indígenas para fins de aprendizagem dentro de suas comunidades. A partir da CF em 1988 se deu um novo momento

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm acesso em 05 de Junho de 2021

para as políticas públicas indígenas no país, pois o que percebemos é que através dela se reconheceu a diversidade cultural e étnica desses povos.

Ainda em âmbito nacional conforme parecer homologado em outubro de 1999 o Conselho Nacional da Educação⁵ (CNE) cria as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena neste seguimento o parecer 14/99 diz:

[...] a Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um parecer e uma resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país.

O intuito do parecer é assegurar aos povos indígenas o direito à educação e que ela seja pautada privilegiando seus conhecimentos, saberes e culturas além de manter o direito a uma educação que seja de qualidade. O parecer traz ainda a distinção entre: a educação indígena e a educação escolar indígena, porém, sobre a diferença entre os termos não nos aprofundaremos neste momento.

Outra política pública em nível nacional que encontramos é o Estatuto do Índio⁶ (EI), criado em 1973. O documento tem como objetivo preservar a cultura e a integração das comunidades indígenas. Em seu artigo 50 diz que a educação dos povos indígenas é guiada para: “a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.”

Em 1996 tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais conhecida como LDB, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, e o Plano Nacional de Educação de 2001.

E em dezembro de 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai)⁷, um órgão indigenista oficial do Estado brasileiro e que é vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, cuja função é coordenar e executar políticas indigenistas do Governo Federal. Sua missão está voltada para proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil:

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf acesso em 05 de Junho de 2021

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm acesso em 05 de Junho de 2021

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/Institucional/apresentacao> acesso em 05 de Junho de 2021

A Funai é responsável por promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A Funai também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a Funai promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas.

A FUNAI funcionou com esse nome até 2023, atualmente essa nomenclatura mudou e ela faz parte do Ministério dos Povos Indígenas, órgão do Governo Federal que protege e promove o direito dos povos indígenas no Brasil, que sempre teve um papel importante no fomento, apoio e na execução das políticas públicas voltadas para esses povos.

Dentro do contexto regional nas buscas pesquisas por políticas públicas voltadas para a educação indígena na região Norte, Freitas (2005), destaca que em 1988 na cidade de Manaus foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima o intuito era discutir sobre a educação que queriam para povos indígenas da região ainda na oportunidade instituiu-se a COPIAR: Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Também, temos a Lei Estadual nº041/2001, o Decreto nº6.861 de 2009, o Plano Estadual de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Documento Curricular de Roraima de 2024.

Dito isso, apresentam-se a seguir algumas das principais políticas públicas identificadas durante a pesquisa, acompanhadas de uma breve exposição sobre seus conteúdos e direcionamentos em relação à Educação Indígena em âmbito nacional e regional.

No entanto, para além da análise documental e bibliográfica, a técnica central de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma técnica qualitativa que permite o contato direto com os sujeitos da pesquisa, possibilitando a coleta de informações aprofundadas sobre suas percepções, experiências e interpretações em relação ao objeto investigado.

Mais especificamente, a entrevista semiestruturada combina perguntas previamente elaboradas com a possibilidade de explorar outras questões emergentes no decorrer do diálogo. Isso garante maior flexibilidade ao processo de escuta, respeitando a individualidade e o contexto do entrevistado, ao mesmo tempo em que mantém um roteiro norteador que assegura o foco da investigação.

A escolha por essa técnica se justifica pela natureza do tema — que envolve experiências subjetivas, institucionais e políticas — e pela necessidade de compreender, com

profundidade, como os gestores e representantes da Secretaria Estadual de Educação de Roraima percebem, organizam e implementam as políticas educacionais voltadas aos alunos indígenas em contexto urbano.

As entrevistas foram conduzidas de forma individual, com agendamento prévio e consentimento dos participantes, garantindo o sigilo das identidades, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os dados obtidos foram posteriormente transcritos, categorizados e analisados à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este trabalho foi dividido em três etapas: Na primeira delas constituiu-se por aspectos referentes ao estado do conhecimento, tópico onde procura-se fazer um levantamento dos estudos já produzidos no Brasil e na região Norte sobre o assunto, buscando assim com essa revisão identificar autores que abordam alguma relação com o tema em nível nacional e regional. O intuito é que com essa revisão de literatura possamos identificar quais são as políticas públicas indigenistas que vêm sendo desenvolvidas no país e mais especificamente as que se executam na região Norte.

Na segunda etapa localiza-se os documentos que regem as políticas públicas educacionais voltadas para os alunos indígenas. Neste sentido, através dessas políticas públicas educacionais buscamos entender o enredo da construção destes documentos e o que elas argumentam para assim efetivamente alcançarmos identificar o que se é feito na prática.

Na terceira etapa constata-se o que de fato vem sendo feito em Roraima a partir de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A e B) com os representantes da SEED, mais precisamente das repartições: DEB (Departamento de Educação Básica), DIFIC (Divisão de Fortalecimento de Currículo), DEEI (Departamento de Educação Escolar Indígena), DEPE (Departamento de Desenvolvimento de Políticas Educacionais) e CEFORR (Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima).

Sobre os métodos de coleta de dados utiliza-se a entrevista qualitativa que para Goldemberg (2004) caracteriza-se por trazer informações sobre um fato detalhado dentro de um meio específico. As mesmas aconteceram de forma presencial. E foram entrevistas gravadas em áudio e foram feitas com representantes da secretaria de educação do estado.

Nesse momento a coleta de dados a partir da entrevista com os colaboradores, é considerada uma etapa importante e requer muita atenção, visto que busca os dados para sistematização, pois demanda a transcrição das entrevistas coletadas. Chizzotti (2009, p. 51) diz que

[...] a coleta de dados é a etapa da pesquisa que exige um grande volume de tempo e de trabalho para se reunir as informações indispensáveis à comprovação da hipótese. Pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e confecção adequados de registro e leitura dos dados colhidos em campo. (Chizzotti, 2009, p. 51)

O desenvolvimento da investigação deu-se numa relação direta com a demanda de levantamento e análise dos dados coletados, da reflexão sobre fatos e ocorrências dos diferentes dados obtidos.

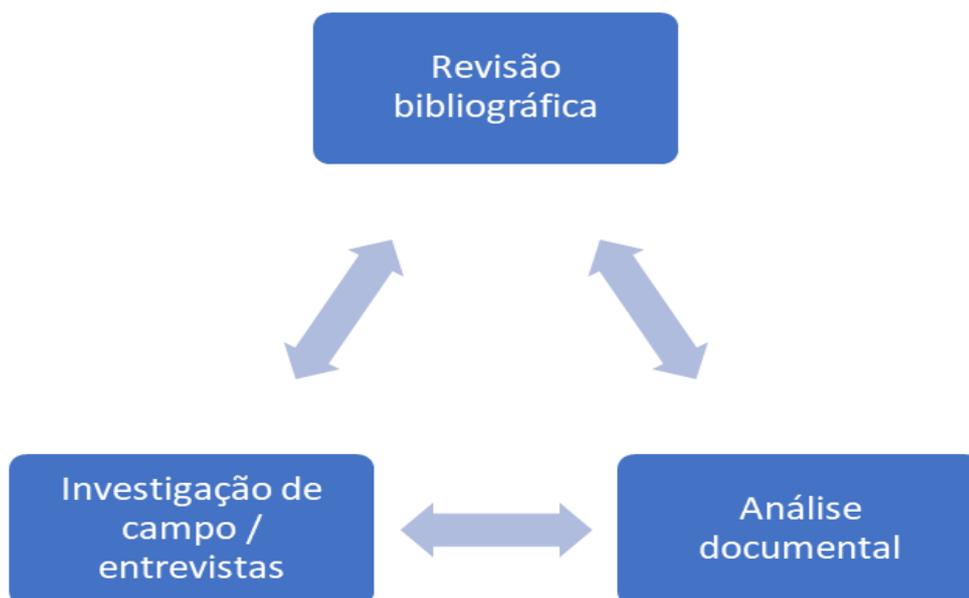
3.4 TIPO DE ANÁLISE

A análise dos dados numa pesquisa qualitativa é parte de um trabalho investigativo que constará com um arcabouço minucioso a fim de atender os objetivos que a pesquisa busca, neste sentido Goldenberg (2004) diz:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (Goldenberg, 2004, p.53).

Dessa forma, com base na flexibilidade e na criatividade defendidas por Goldenberg (2004), a análise dos dados obtidos nesta pesquisa foi organizada por meio de um processo de triangulação de técnicas e fontes de informação. Segundo Prodanov (2013), a triangulação de dados consiste na comparação entre os registros obtidos por diferentes procedimentos de coleta, como entrevistas, análise documental e revisão bibliográfica, com o objetivo de conferir maior fidedignidade e clareza às evidências reunidas ao longo do estudo.

Nesse contexto, a análise dos dados foi estruturada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite organizar e interpretar os dados de maneira sistemática, por meio da categorização do material coletado. A partir da Análise de Conteúdo, os dados foram agrupados em categorias temáticas que emergiram tanto do referencial teórico quanto das falas dos sujeitos entrevistados e dos documentos analisados, permitindo uma leitura crítica e interpretativa dos significados produzidos ao longo da pesquisa.

Figura 1 – Triangulação dos dados

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os documentos das políticas públicas para a educação indígena foram analisados, no sentido de que ao realizar:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (Bardin, 2011, p. 45 - 46).

As narrativas coletadas a partir das entrevistas foram interpretadas por meio das técnicas da Análise de Conteúdo. Esta análise é estruturada a partir de categorias, que segundo Bardin (2011) compreendem:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mais complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. (BARDIN, 2011, p. 48).

No que foi coletado na análise documental e na investigação de campo organizamos em categorias compreendidas. Os dados foram analisados qualitativamente, fundamentados teoria que alicerça este estudo, e por trechos das respostas dadas pelos representantes da Secretaria de Educação e pelos entrevistados. Após os dados serem analisados por categorias, foram apresentados, por meio de uma discussão descritiva, e subsidiados por tabelas e gráficos demonstrando os resultados obtidos.

Na análise de conteúdo o objetivo é o domínio sobre a mensagem, para salientar mostras que possibilitaram alcançar uma nova realidade que não é a que está sendo transmitida na comunicação.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 ESTUDOS DECOLONIAIS E A PERSPECTIVA DO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Em meados da década de 1980 surge um debate na América Latina voltado para a ideia do pensamento decolonial, o pensamento ocorreu a partir da dicotomia existente entre os colonizadores em relação aos descolonializados. Esses debates intelectuais iniciaram seguindo um novo caminho para desconstruir os pensamentos que foram enraizados nos padrões sociais, em que colocam o capitalismo como um conceito padrão imposto aos povos subordinados. Conceito este que por anos menosprezou as subjetividades das diversas culturas.

Para o autor Balestrin (2017), já havia uma significativa produção teórica nos anos de 1950, o que nos leva a pensar que essas produções já buscavam pela autonomia dos povos subalternizados, no qual eles pudessem ser reconhecidos por suas culturas. Assim Balestrin (2017 p.508) destaca que:

Entre os anos 1950 e 1970, foi significativa a produção teórica latino-americana sobre desenvolvimento, dependência e libertação de um lado, e sobre colonialismo, racismo e negritude de outro. Neste período, as diferentes dinâmicas alimentadas pela Guerra Fria colocavam às condições coloniais e imperiais seus termos ideológicos. No mundo das (ex) colônias, o terceiro-mundismo, o grupo dos não alinhados e o movimento de descolonização.

Diante do pensamento de Balestrin (2017), entendemos a decolonialidade como um enfrentamento dos diversos problemas socioculturais. Problemas esses que foram causados pela forma como o colonialismo foi implantado em suas colônias. Com autoritarismo, sem diálogo ou mesmo reconhecê-los como povo autônomo. O que resultou na falta liberdade dos seus pensamentos enquanto um povo culturalmente diferente, tendo suas histórias e identidades arrancadas de suas memórias.

Assim, os teóricos buscam dialogar com o conceito de decolonialidade, para que cada cultura/identidade possa atuar por si só, sem representantes de suas vozes, onde cada grupo seja responsável por suas tomadas de decisões, sendo participante e atuante de causas que de fato venham ser ouvidas. E que realmente venham a ganhar seus espaços como parte de um conjunto social. Em que as diferenças culturais se fazem necessárias na dinâmica social.

Dessa forma, nossa tese busca entender no conceito de decolonialidade o sentido de apontar o quão ainda precisamos nos descolonizar quando falamos dos povos indígenas, principalmente dentro do campo da educação.

Balestrin (2017) nos mostra que o pós-colonialismo em suas diferentes versões se preocupou, sobretudo, com os impactos do colonialismo em três âmbitos principais: político, cultural e intelectual. As tensões entre poder, subjetividade, identidade, representação e conhecimento são uma preocupação central para o estudo do colonialismo sob tal perspectiva crítica. Para o núcleo desta literatura, estes aspectos são fundamentais para o entendimento do exercício do poder colonial e imperial, que produz e reforça uma desigualdade específica e transversal àquelas relacionadas com classe, gênero e raça. Esta ênfase analítica que privilegiou análises sobre representações culturais, identitárias, psicanalíticas, linguísticas, discursivas e literárias, foi criticada por uma série de autores marxistas e não marxistas, principalmente nos anos 1980 e 1990 a autora diz que:

De uma maneira geral, a problematização tanto política quanto teórica dos fenômenos do colonialismo e do imperialismo desde os anos 1960 é relativamente desconectada, isto é, ambos os fenômenos são tratados de maneira apartada. A política oficial das Nações Unidas reconhece a existência de dezesseis territórios não autônomos e coloniais na atualidade (United Nations, 2014). O Comitê Especial para a Descolonização trabalha desde sua criação, em 1962, para supervisionar a Declaração sobre a Concessão da Independência dos Países e Povos Coloniais de 1960, com metas a cada década para eliminação do colonialismo – o período entre 2011 e 2020 constitui seu terceiro decênio internacional. Este reconhecimento do fenômeno do colonialismo não acompanhou, contudo, o mesmo reconhecimento em relação ao imperialismo; isso porque a descolonização, embora oficialmente reconhecida como incompleta, teria eliminado formalmente o imperialismo moderno europeu. (Balestrin, 2017 p.508).

Neste sentido é possível falar de discussões “consideradas” decoloniais em todos os países que um dia foram colônia. O pensamento decolonial é posto por se buscar outras saídas e soluções sejam elas políticas, sociais, ou econômicas para o mundo que já foi colonizado, mas, que não quer seguir o caminho de seus colonizadores.

O conceito de decolonialidade surge como um conjunto de práticas que se formam em relação às classes subalternas. Neste sentido, Quintero, Figueira e Elizande dizem que:

A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o nodo a partir do qual essas questões se articulam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade. A posterior configuração daquilo que Arturo Escobar chamou de projeto Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (MCD) resultou no aprofundamento e na expansão sistemática

dessas linhas. Assim, as formulações iniciais sobre tais temas se multiplicaram e se estenderam para além das fronteiras americanas, tornando-se paulatinamente tema de debate e uma categoria de uso comum. (Quintero et al., 2019, p. 3).

Entende-se com base nesse pensamento que essas discussões ganharam novos elementos, tais como, assuntos que pretendem desprender a sociedade do preconceito cultural. A partir do momento que esses debates se expandiram, nota-se a necessidade dos diferentes povos e grupos lutarem para serem reconhecidos e respeitados. Nossa sociedade como um todo vem ganhando um novo modelo de pensar e agir diante das diferenças sociais. Espaço em que estamos mais abertos às aceitações culturais, e, por conseguinte, precisa-se levar isso também para os povos indígenas, povos esses que tanto sofrem por serem quem são.

O colonialismo foi e ainda é uma “sombra” de medo para muitos povos indígenas, pois, ele atua com diferentes influências em cima desses grupos. De acordo com Melo e Maia (2020, p. 232):

O colonialismo segundo os autores e autoras descoloniais é um sistema dominante que atua a partir das mais variadas vertentes na sociedade. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização (Melo e Maia, 2020, p. 232).

A colonização atuou de forma muito severa, o que resultou em muitas culturas sendo banidas, no qual os próprios colonizadores se colocam como superior, fazendo os grupos não resistirem à sua própria identidade, colocando-os como “criaturas” inferiores. O egocentrismo dos colonizadores jamais os reconheceu como cultura ou como ser humano. A questão racial foi uma das mais usadas para inferiorizar, podendo ser vista com muita frequência atualmente. E a decolonialidade precisa ser a resistência, para que venham dialogar com a mudança do pensamento social, e tirar de vez esse processo histórico tão enraizado na sociedade moderna. Melo e Maia (2020), mencionam que a ideia de raça pode ter surgido em razão das diferenças fenotípicas, e foi um principal promotor da classificação de superioridade entre os povos, e legitimou a subordinação do povo considerado inferior aos colonizados. Ainda segundo Melo e Maia (2020, p.234):

Negamos a nossa cultura, as nossas características físicas na busca incessante de ser o que não estamos procurando embranquecer. E a criação do conceito de raça foi fundamental para que se criassem e permanecessem todos esses preconceitos dicotômicos e polarizantes do que é bom e do que é ruim, do válido e do inválido (Melo e Maia, 2020, p.234).

Por muitos anos diversas culturas se esconderam atrás de um modelo aplicado pelos colonizadores, nos quais deixam de viver como sujeitos culturais para se espelharem em culturas totalmente diferentes de sua realidade. E isso prejudicou diversas culturas serem aceitas, ou mesmo se reconhecerem. No qual buscaram serem aceitos mudando e negando suas origens e características, para se embranquecer, como destaca Melo e Maia (2020). Mas isso vem mudando, pois, as aceitações entre os grupos e sujeitos culturais estão cada vez mais presentes na nossa sociedade devido a expansão de conhecimentos e debates diante desses temas. Temas esses que se tornaram importantes e necessários para mudança do comportamento social.

No que se refere aos conceitos pós-coloniais, Stuart Hall (2003) mostra que são conceitos com categorias investigativas quando contribuem a questionar e a buscar entender os termos a partir das transformações globais neste sentido o autor salienta que:

Quando foi o pós-colonial? O que deveria ser incluído e excluído de seus limites? Onde se encontra a fronteira invisível que o separa de seus “outros” (o colonialismo, o neocolonialismo, o Terceiro Mundo, o imperialismo) e em cujos limites ele se define incessantemente, sem superá-los em definitivo? O objetivo deste ensaio é explorar os pontos de interrogação que começam rapidamente a se aglutinar em torno da questão “pós-colonial” e da ideia de uma era pós-colonial. Se o momento pós-colonial é aquele que vem após o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma divisão binária entre colonizadores e colonizados, por que o pós-colonial é também um tempo de “diferença”? Que tipo de diferença é essa e quais as suas implicações para a formação dos sujeitos na modernidade tardia? (Hall, 2003, p. 101).

Hall (2003) traz reflexões importantes e que nos ajudam a pensar e procurar um entendimento para compreender tal questão, onde está essa fronteira que nos separa, e quando vamos superá-las, que divisão é essa que nos dá a ideia de “pós” colonialismo o que realmente nos leva a aceitar que o colonialismo acabou? Ou será que suas marcas ainda se sustentam na sociedade? A respeito do termo pós-colonial, Hall acrescenta que:

Quanto ao fato de pós-colonial ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida certo descuido e hegemonização tem ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso extenso, o que às vezes tem gerado sua aplicação inapropriada. Há sérias distinções a serem feitas, as quais têm sido negligenciadas, o que tem causado um enfraquecimento do valor conceitual do termo. A Grã-Bretanha é "pós-colonial" no mesmo sentido que são os Estados Unidos? É conveniente considerar os Estados Unidos uma nação "pós-colonial"? Deveria o termo ser aplicado igualmente a Austrália, um país de colonização branca, e a Índia? A Grã-Bretanha e o Canadá, a Nigéria e a Jamaica seriam todos "igualmente pós-coloniais", tal como Shohat questiona em seu artigo? Os argelinos que vivem em seu país e os que vivem na França, os franceses e os colonos *pied-noir*, seriam *todos* eles "pós-coloniais". A América Latina seria "pós-colonial", ainda que suas lutas de

independência tenham ocorrido no início do século dezenove — portanto bem antes da recente fase de "descolonização" a qual o termo se refere mais evidentemente — e tenham sido lideradas pelos descendentes dos colonizadores espanhóis que haviam colonizado os "povos nativos"? (Hall, 2003, p. 106).

O que Stuart Hall apresenta é uma nova maneira de pensar essa estrutura pós-colonial e não somente compreendendo-a como etapas, mas sim buscando observá-la como novas estruturas e reflexões deslocadas a partir do termo colonialismo. Hall conceitua ainda que o termo pós-colonial:

[...] não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do aqui e lá, de um então e agora, de um em casa e no estrangeiro. Global neste sentido não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade (Hall, 2003, p. 109).

Consoante ao pensamento de Hall (2003), o processo de colonização de uma sociedade se classifica como uma ação que faz parte de um produto acabado, e que traz consigo os traços culturais e transculturais de uma determinada nação, não sendo sempre considerada como absoluta.

Para Lima e Germano (2012) o pós-colonialismo não se concebeu como numa corrente teórico-política direcionada em uma investigação do tempo histórico antigo, mas sim voltada para um avanço que buscou recordar criticamente o que a prática colonial e suas sequelas deixaram de efeitos em nossa sociedade atual, trazendo uma compreensão contemporânea que seja independente o qual sua reprodução aceite uma ideia distante e separada dos acontecimentos imperiais do passado.

Pensando no contexto dessa concepção de pós-colonialismo na (s) América (s) o filósofo Dussel (2018) aponta uma reflexão mostrando uma nova maneira de como rever e estudar o processo de “colonização” da (s) América (s). Nesse sentido, o autor mostra que:

A primeira história da nossa América, a dos nossos povos ameríndios, não deve ser estudada como o contexto da “descoberta” da América por Cristóvão Colombo. Em primeiro lugar, o tema deve ser apresentado no sentido de mostrar que o movimento dos povos que emigram para a América através de Bering se desenvolve a partir do extremo leste do Extremo Oriente; ou seja, a história do Neolítico vai de Ocidente a Oriente, e tem o Pacífico como centro. E, em segundo lugar, Cristóvão Colombo deve ser interpretado não como o “descobridor” da América, mas como o início da “invasão” do nosso continente. (Dussel, 2018, p. 11).⁸ (Tradução nossa)

⁸ Conf. Trecho original: “La primera historia de nuestra América, la de nuestros pueblos ameríndios, no debe estudiársela como contexto de “descubrimiento” de América por Cristóbal Colón. En primer lugar, tiene que exponerse el tema en el sentido de mostrar que el movimiento de pueblos que emigran a América por Bering se

Dussel desconstrói a ideia da história da colonização da (s) América (s) que sempre nos foi ensinada e acrescenta que a mesma não deve ser ilustrada como o contexto de “descoberta” e sim entendida de uma forma que primeiro nos demonstre os motivos que levaram esses povos a migrarem para a (s) América (s) e acrescenta ainda que Colombo não foi o primeiro a “encontrar” a (s) América (s) e sim o primeiro a “apossar-se” do continente.

O pensamento de Dussel se equipara ao do professor e filósofo Paulo Freire, que antes mesmo do surgimento das correntes teóricas “pós-colonial” já trazia em seus livros um discurso pautado nas discussões do pensamento decolonial. Para Freire (2000) não existiu processo de colonização:

Não penso nada sobre o descobrimento porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontrolado gosto de sobrepôr-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, corremos o risco de amaciar a invasão e vê-la como uma espécie de presente civilizatório do chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p. 34, grifos no original).

Já para Quijano e Wallerstein (1992), a colonialidade se iniciou com:

A criação de um conjunto de estados reunidos num sistema interestadual de níveis hierárquicos. Aquelas localizadas na parte mais baixa eram formalmente as colônias. Mas essa foi apenas uma das suas dimensões, uma vez que mesmo depois de terminado o estatuto formal de colônia, a colonialidade não acabou, ela persistiu nas hierarquias sociais e culturais entre o europeu e o não-europeu. É importante compreender que todos os Estados neste sistema interestatal foram criações novas – desde os que estão no topo até aos que estão na base. (Quijano e Wallerstein, 1992, p. 584).⁹ (Tradução nossa)

Os autores apontam que a colonialidade surgiu em níveis hierárquicos onde nas partes subalternas estavam as colônias, no entanto, para Quijano e Wallerstein (1992) ressaltam que a colonialidade ainda não acabou e ela continua a existir nas hierarquias sociais que diferem dos modelos trazidos da Europa com o europeu dos modelos que não vinham da Europa.

desarrolla desde el oriente extremo del Extremo Oriente; es decir, que la historia del neolítico va del Oeste hacia Este, y tiene al Pacífico por centro. Y, en segundo lugar, debe interpretarse Cristóbal Colón no como el “descubridor” de América, sino como comienzo de la “invasión” de nuestro continente. (Dussel, 2018, p. 11)”.

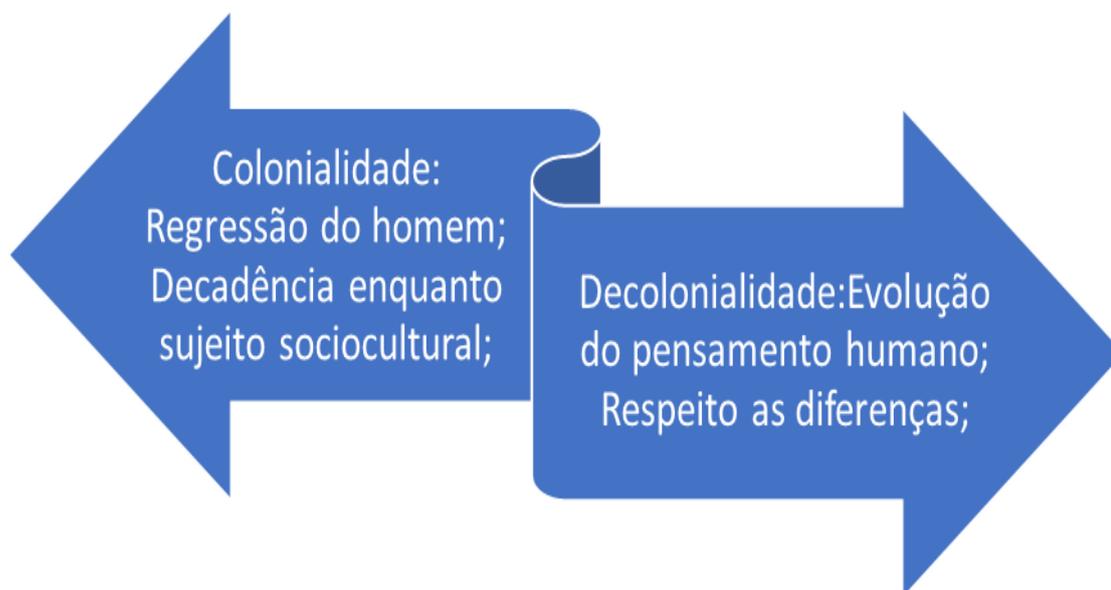
⁹ Conf. Trecho original: “La creación de un conjunto de estados reunidos en un sistema interestatal de niveles jerárquicos. Los situados en la parte más baja eran formalmente las colonias. Pero eso era sólo una de sus dimensiones, ya que incluso una vez acabado el status formal de colonia, la colonialidad no terminó, ha persistido en las jerarquías sociales y culturales entre lo europeo y lo no europeo. Es importante entender que todos los estados de este sistema interestatal eran creaciones novedosas -desde aquellos situados en la cúspide hasta aquellos situados en la parte más baja.” (Quijano E Wallerstein, 1992, p. 584).

Nesse pensamento decolonial do que é advindo da Europa e do que não é, percebemos o descrédito que sempre esteve enraizada na sociedade em negar os conhecimentos dos povos originários que constituem a Abya Yala¹⁰.

Ademais, ainda na perspectiva dos estudos pós-coloniais, gostaríamos de ressaltar que eles foram provenientes dos centros de produção acadêmica autodenominado de “primeiro mundo”. Vindo de uma grande ascendência a partir do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, porém, com uma visão voltada mais para a inspeção da análise do discurso e da textualidade. O pós-colonialismo, nos anos 1990, sofreu grande influência da produção intelectual suburbana, no entanto, está e sempre esteve atenta ao discurso dominante.

A seguir, esboçamos através da figura 2 uma imagem com o que podemos entender até aqui sobre as diferenças fundamentais entre Colonialismo e Decolonialidade, observe:

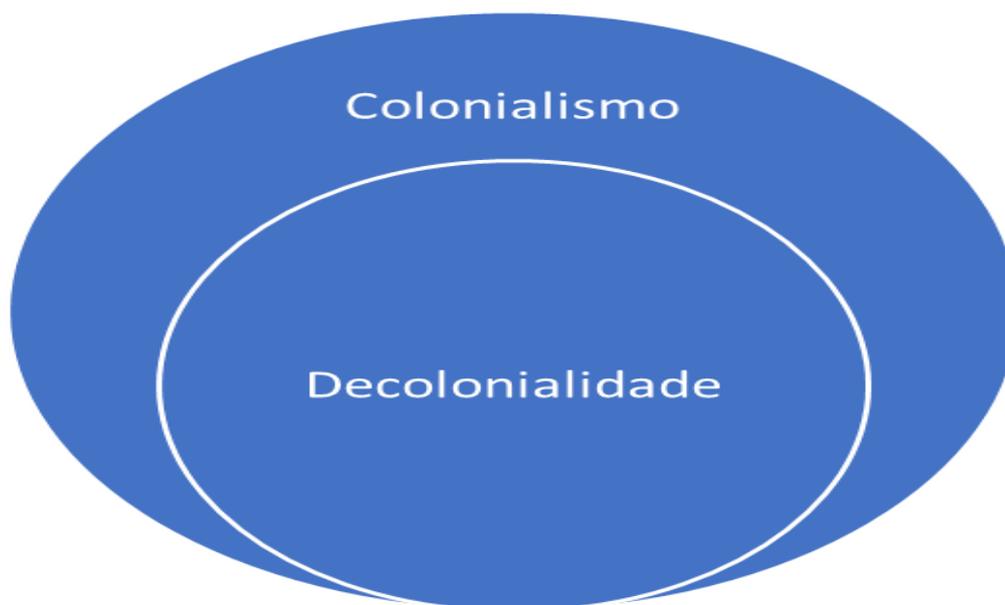
Figura 2 – Colonialidade x Decolonialidade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Expõe-se, através da imagem da figura 2, por entende-se que a Decolonialidade e Colonialidade estão em setas opostas apesar do colonialismo ainda dominar. Percebemos que a tendência é de que esse novo ensejo no conceito de decolonidade, a sociedade possa então galgar novos caminhos e sair das amarras do colonialismo que já perpetuaram por muito tempo na sociedade.

¹⁰Termo que define o continente americano, de acordo com o documento Povos Indígenas nas Américas (Abya Yala), publicado em 2017 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

Figura 3 – Expansão Colonialismo/Decolonialidade

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesta figura, tentamos demonstrar que, com os novos estudos e debates sobre a decolonialidade, a busca está em expansão, tentando assim, ultrapassar a ideia que ainda perpetua na sociedade que lamentavelmente ainda é a do colonialismo. Por conseguinte, queremos agora levantar o debate voltado para a busca do entendimento da construção dos povos indígenas latino-americanos. Para isso, fundamentamos essa construção histórica de como se formou todo esse processo no Brasil.

Todorov (1993), em “A conquista da América”, diz que a descoberta da América foi o momento mais extraordinário de nossa história pois, na "descoberta" dos outros castos e populações não existiu, nenhum momento de estranheza. Desde o início do século XVI, que existe a presença dos indígenas na América, no entanto, deles não se sabe nada, apenas que eram considerados seres que foram encontrados, Todorov ressalta que o mesmo século:

O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada. O século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade. Mas não é unicamente por ser um encontro extremo, e exemplar, que a descoberta da América é essencial para nós, hoje. Além deste valor paradigmático, ela possui outro, de causalidade direta. A história do globo é, claro, feita de conquistas e derrotas, de colonizações e descobertas dos outros; mas, como tentarei mostrar, é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. Apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do que o ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o oceano Atlântico. Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia - se é que a palavra começo tem um sentido. (Todorov, 1993, p. 5)

Todorov (1993) ainda salienta que a primeira referência que Colombo fez é que eram povos nus: "Então viram gentes nuas..." (11.10.1492). É um bom indicativo que a primeira impressão que chamou a atenção de Colombo é que eles despidos o autor ainda acrescenta que o andar nu, é o puro simbolismo da cultura indígena. E ainda salienta que a mesma constatação reaparece: "Vão completamente nus, homens e mulheres, como suas mães os pariram" (6.11.1492). (Todorov, 1993 p. 21).

No pensamento de Colombo também eram desprovidos de cultura fato esse que mostra a negação dos conhecimentos que esses povos já tinham, porém no entendimento do "colonizador" acabaram por manifestar a ausência de religião, conduta ou rito, Todorov ainda diz que:

Além disso, Colombo tem, como vimos, o hábito de ver as coisas segundo sua conveniência, mas é significativo que ele seja assim levado à imagem da nudez espiritual, "Pareceu-me que eram gente muito desprovida de tudo", escreve no primeiro encontro, e ainda: "Pareceu-me que não pertenciam a nenhuma seita" (11,10,1492). "Estas gentes são muito pacíficas e medrosas, nuas, como já disse, sem armas e sem leis" (4,11,1492), "Não são de nenhuma seita, nem idólatras" Já desprovidos de língua, os índios se veem sem lei ou religião; e, se possuem cultura material, esta não atrai a atenção de Colombo (27,11,1492). (Todorov, 1993, p. 21-22).

Ainda falando sobre o processo histórico de descoberta do Brasil, vemos que a narrativa histórica repercute uma visão do indígena como um sujeito passivo não destacando os movimentos de luta, reivindicação e mobilização que foram realizados de forma constante ao longo da história e que foram apagados dos registros de mobilização pelos seus direitos. Carneiro da Cunha (2012) acrescenta que:

A História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo "descobrimento". São os "descobridores" que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História. Por sua vez, a história da metrópole não é mais a mesma após 1492. A insuspeitada presença desses outros homens. (Carneiro Da Cunha, 2012, p.8).

Carneiro da Cunha (2012) ainda acrescenta que sabemos muito pouco sobre as populações indígenas que viviam aqui, tal fato se justifica justamente porque a história que sabemos é a que é contada desde o "descobrimento", neste sentido um número reduzido de estudos demonstram hipoteticamente que a estimativa da população do continente antes do período do descobrimento é bem dubitável e as mesmas variam entre 8,4 a 112,55 milhões nas Américas e de 1 a 8,5 milhões na América do Sul, conforme vemos a seguir na tabela (Carneiro Da Cunha, 2012).

Tabela 01 – População que habitavam as Américas antes do “descobrimento”

Teóricos	América do Sul (total em milhões)	América (total em milhões)
Sapper (1924)	3 a 5	37 a 48,5
Kroeber (1939:166)	1	8,4
Rosenblat (1954:102)	2,03	13,38
Steward (1949:666)	2,90 (1,1 no Brasil)	15,49
Borah (1964)	-	100
Dobyns (1966:415)	9 a 11,25	90,04 a 112,55
Chaunu (1969:382)	-	80 a 100
Denevan (1976:230,291)	8,5 (5,1 na Amazônia)	57,300

Fonte: Carneiro da Cunha (2012).

A tabela acima demonstrou mesmo que um tanto dúbio o contingente populacional desses povos em números que passavam de milhões e atualmente percebe-se uma drástica redução a qual os povos indígenas passaram nesse trabalho, explicitamos mais adiante o triste e atual cenário populacional destes povos no Brasil.

Os povos indígenas constituem uma vasta diversidade sociocultural e étnica. Ser indígena hoje no Brasil é poder ser reconhecido como com cidadania indígena brasileira e, em consequência, valorizar suas culturas e que também fica evidente uma nova consciência étnica para esses povos. Hoje, ser reconhecido como indígena no Brasil, torna-se sinônimo de orgulho identitário (Luciano, 2006).

Ser indígena atualmente no Brasil diz respeito a uma diversidade de povos, originários das terras reconhecidas na hodiernamente como o continente americano. São os verdadeiros povos que já viviam aqui há milhares de anos e que possuíam essas terras, muito antes da chegada dos europeus aqui (Luciano, 2006).

O autor aplica uma definição técnica utilizada pelas Nações Unidas em 1986 e que sugere alguns critérios de autodefinição, vejamos:

[...] as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que

foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (Luciano, 2006, p. 27).

Luciano (2006) acrescenta ainda que entre as populações indígenas encontram critérios próprios de autodefinição que são mais aceitos, contudo não são únicos e nem são excludentes. Vejamos quais são eles:

Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional. Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas. (Luciano, 2006, p. 27).

Neste mesmo viés posto pelo autor, trazendo as questões de língua, cultura e crenças definidas a partir do que é diferente, temos o pensamento de Freire (2002) que menciona a importância de respeitar e escutar a diferença do outro como virtude diz:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operaria, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima pra baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível. (Freire, 2002 p.76).

Agora partindo dessas questões do respeito à diferença, Freire (2002) também nos leva à reflexão crítica de uma antevisão necessária dentro da sociedade. Sobre isso, Freire (1967, p.11) coloca que “[...] Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”. O autor ao defender uma educação como prática de liberdade na verdade tentava nos levar a um nível de consciência em que nos fizesse sair do lugar histórico de sujeitos humanos oprimidos e invisibilizados. Tal fato tentava e tenta fazer com que as classes subalternas se desprendessem do processo histórico que sempre estiveram inseridos, e que ao se desligar do “pós-colonial” o sujeito pós-moderno pudesse se colocar diante de uma nova história na busca pelos seus direitos, no respeito às suas culturas, não os deixando mais serem subjugados e nem silenciados.

Freire também acrescentava que o homem: “Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições” (Freire, 1967, p. 51), ele mostra a noção de que o homem tem um papel de protagonista e não apenas de observador.

A proposição de Freire era que o povo conseguisse se falar criticamente sobre mundo e assim conseguir transformá-lo através da sua própria participação ativa diante de todas e quaisquer problemáticas da sociedade sejam elas sociais, culturais, políticas, econômicas ou epistêmicas. Neste seguimento a população seria capaz de se manifestar, e aceitar clarivamente sua própria espécie humana, rompendo a situação de subalternidade arraigada e imposta desde a era colonial.

Precisa-se desmistificar que o indígena é inferiorizado por ser diferente em suas falas, crenças e comportamentos, e que eles precisam se adaptar à modernidade, para fazer parte da sociedade. O que nos leva a refletir sobre a modernidade. Sabe-se que modernidade é algo que se modifica com os anos. Para tanto, cabe a nós, pesquisadores e intelectuais modernizar o pensamento em relação à visão e julgamentos que temos dos povos indígenas.

Freire (1997) buscava uma sociedade que fosse capaz de dialogar com culturas e realidades diferentes, para que pudessem entender toda dinâmica em sua volta, isso seria capaz de fazer uma sociedade criticamente evoluída. Catherine Walsh (2012, p. 39), completa que:

Com sua pedagogia do oprimido, Freire também destacou a responsabilidade de pensar criticamente, de aprender a ser você mesmo em relação e contra o próprio ser, o que implicava ter uma ética humana no e com o mundo. Para Freire, essa ética era indissociável da prática educativa; estava enraizada na luta para enfrentar as condições de opressão e as suas manifestações, incluindo – como ficou mais evidente nos seus trabalhos posteriores – não apenas a discriminação de classe, mas também a discriminação de gênero e raça (Freire, 1996b). Na verdade, foi apenas nos anos anteriores à sua morte, e talvez como resultado da sua experiência em África, particularmente em Cabo Verde e na Guiné Bissau, que Freire começou a pensar no poder que é exercido não só a partir da economia, mas também da racialização e da colonização (Walsh, 2012, pag.39).¹¹ (Tradução nossa)

É notório que Freire quando traz à tona essa preocupação de formar sujeitos críticos e atuantes, era justamente para desvencilhar as pessoas de um sistema autoritário, de colonialismo e deixassem de ser sujeitos oprimidos e manobrados, para que saíssem do modismo. Para Freire (1997), sujeitos críticos eram pessoas que dialogavam, logo isso gerava

¹¹ Conf. Trecho original: “Con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la res-ponsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condicio-nes de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza (Freire, 1996b). De hecho fue sólo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no sólo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.”

aprendizagem. Seguindo com Freire a educação é algo primordial para que o homem pudesse deixar de ser acomodado com as coisas que os circundavam.

Portanto, toda essa mudança, por conta das discussões de colonização e descolonização, devemos à educação da sociedade, pois, o homem se humanizou e não apenas se massificou, como era a preocupação de Freire, em sua obra educação como prática da liberdade. Por isso, a importância de discutir as políticas públicas voltadas para escolas indígenas, se de fato essa humanização vem acontecendo para esses povos e deixando a era do colonialismo apenas no enredo histórico, pois, cabe à educação alcançar a efetividade da atuação da descolonialidade no dia a dia das escolas. E propor uma educação na prática que possa favorecer as diversas aprendizagens e conhecimentos dos grupos culturais, levando sempre a constantes reflexões de suas práticas educativas que envolvam todos os movimentos, que sempre lutaram por valorização e reconhecimento. Nesse sentido, Catherine Walsh (2013, p.29), destaca que:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, reflexão e ação. Trata-se simplesmente de reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial partem frequentemente da identificação e do reconhecimento de um problema, anunciando o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: colapsar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tais processos de ação, normalmente realizados coletivamente e não individualmente, suscitam reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, ao mesmo tempo que geram atenção às práticas políticas, epistêmicas, experienciais e existenciais que se esforçam para transformar os padrões de poder e princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. As pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, como na insurgência, na marronagem, na afirmação, na reexistência e na re-humanização (Walsh, 2013, p.29).¹² (Tradução nossa).

Ainda conforme as ideias da autora, Walsh (2013, p.30-31), completa, que:

¹² Conf. Trecho original: “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”.

A insurgência política, epistêmica e existencial desses movimentos, juntamente com as organizações afrodescendentes, mudaria o rumo e o projeto na América Latina da transformação e revolução anteriormente pensada; doravante, a luta não será simplesmente ou predominantemente uma luta de classes, mas uma luta pela descolonização liderada, organizada e idealizada em grande parte pelos povos e comunidades racializados que têm sofrido, resistido e sobrevivido à colonialidade e à dominação. É esta insurgência que impulsionou o repensar/refundação refletido nas recentes constituições do Equador e da Bolívia, que visam a construção de sociedades, estados e formas de convivência radicalmente diferentes. É este ressurgimento e insurgência colocados nas atuais conjunturas não só destes dois países, mas também a nível continental, que provocam e inspiram novas reflexões e considerações pedagógicas e, ao mesmo tempo, novas releituras em torno do problema histórico da (des) humanização e da (des) colonização (Walsh, 2013, p.30-31).¹³ (Tradução nossa).

Com base nessas reflexões acima, as políticas educacionais precisam se reinventar para que ações sejam organizadas e nelas estejam todas as culturas sociais inseridas com seus conhecimentos, como parte do processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse caminho teríamos uma sociedade que estaria se encaminhando para se desligar do colonialismo. Teríamos uma educação sem alienação de um sistema que não conhece a realidade de cada lugar-espaco-cultura.

Freire (2003, p. 74) descreve, “com efeito, a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, tornando-se assim uma ferramenta emancipatória”.

Freire tinha a preocupação voltada para educação, em que essa pudesse ter condições de construir conhecimentos para os mais oprimidos para que fossem capazes de livrar-se das violências que o sistema os colocava. Essa preocupação fez mais sentido atualmente, pois, quando oferecemos educação a toda uma sociedade, e que todos os conhecimentos são valorizados, para não caírem no esquecimento, assim, garantindo sua sobrevivência sem seus saberes e culturas.

¹³ Conf. Trecho original: “La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización (Walsh, 2013, p.30-31)”.

Krenak (2019, p, 14), traz algumas indagações e provocações que nos fazem pensar sobre o que estamos fazendo para acabar com o colonialismo e colocar os povos originários em seus devidos cenários de atuação.

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Krenak, 2019, p, 14).

Krenak (2019, p, 15), completa:

A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (Krenak, 2019, p, 15).

A resistência levou a conscientização, logo uma aprendizagem de acordo com a situação real que vivemos hoje. As mudanças sociais exigem novos comportamentos, dialogando com as mais diversas formas de expressões, sendo a liberdade o fator social para valorização da cultura.

Os povos indígenas ainda resistem e lutam para terem seus direitos de serem como são, sem não necessariamente precisarem negar suas culturas e identidades para serem aceitos na sociedade, o cenário ainda é de luta e resistência, no entanto, esses povos resistem há mais de 500 anos, lutam por seus saberes, suas culturas, suas línguas e sua própria existência.

4.2 POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo, pretendemos trazer um panorama de quem são os povos indígenas do Brasil e a partir disto conceituar alguns termos do universo indígena. E posteriormente discorrer sobre esses povos na comunidade tradicional brasileira

Até onde sabemos o termo índio ou indígena surge desde a época do “descobrimento” do Brasil com a chegada dos portugueses, que conforme Luciano “índio ou indígena, segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados

povos indígenas.” (Luciano, 2006 p. 29), no entanto o autor salienta que a expressão do termo fora um erro náutico, já que na época do “descobrimento” Cristóvão Colombo acreditava ter chegado às índias:

Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc., mas também muitos povos recebem nomes vindos de outros povos, como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro. (Luciano, 2006, p. 30).

Ainda, no entendimento do referido autor:

[...] a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (Luciano, 2006 p. 30).

Além da definição exposta acima, Luciano também salienta que é comum entre cada comunidade eles se auto referirem um ao outro com o vocábulo “parente”. Dessa forma, o termo surge não dizendo que esses povos são idênticos, mas sim, como um modo que une suas identidades e suas designações como povos originários. Quanto ao termo índio ou indígena, pode-se entender que estes se referem a uma maneira de unir a identidade destes povos:

[...] aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (Luciano, 2006 p. 30,31).

O vocábulo “parente” surge num sentido não de significado que todos os indígenas sejam idênticos, mas sim que esses povos possuem interesses coletivos, exemplo claro que temos são as lutas por suas terras, por seus direitos, a luta pela sua autonomia sociocultural, por suas diversas línguas dentre outros. Outra expressão que merece esclarecimento é a lécia “caboclo” também é uma forma que surgiu para identificar indígenas que não tinham a

intenção de se auto identificarem como indígenas, muitas vezes por conta dos preconceitos existentes com esses povos na sociedade brasileira, que infelizmente perpetuaram e perpetuam até hoje muitos indígenas tiveram e têm que negar suas origens e identidades. E usavam o termo “caboclo” como uma forma de deslegitimar para dizer que era misturado e não indígena. No entanto:

[...] na maioria dos casos a negação era uma verdadeira ilusão, uma vez que ninguém consegue esconder aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamento. A denominação original de caboclo na Amazônia, por exemplo, está fortemente relacionada a essa negação das identidades étnicas dos índios. Foi uma invenção daqueles que não queriam se identificar como índios, mas também não podiam se reconhecer como brancos ou negros (pois não pareciam), como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). Neste sentido, o caboclo seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco se identificava com o mais próximo possível do branco. (Luciano, 2006, p. 31,32)

Cada comunidade indígena é uma sociedade singular, pois cada etnia possui seu próprio modo de organização. É justamente essa diversidade existente entre esses povos que lhes fazem únicos. “Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual” (Luciano, 2006 p. 31).

Por fim, compreende-se que, independentemente do termo utilizado para se referir aos povos indígenas, o que persiste é a luta contínua desses grupos pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização de suas identidades dentro da sociedade brasileira. Nesse contexto, é importante destacar um marco histórico recente: a criação do Ministério dos Povos Indígenas, oficializada durante o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em janeiro de 2023. O ministério é liderado por Sônia Guajajara, a primeira ministra indígena do Brasil. A instituição tem como finalidade garantir, promover, proteger e defender os direitos dos povos indígenas, representando um avanço significativo nas políticas públicas voltadas a essas populações.

A partir desse marco, propõe-se uma reflexão sobre quem são esses povos no contexto da sociedade tradicional brasileira, retomando o processo histórico iniciado com a colonização em 1500. Ao longo da história, observa-se a permanência de contradições profundas sobre a identidade indígena, muitas das quais ainda estão arraigadas no imaginário social. Uma das principais questões diz respeito à própria concepção de quem são, de fato, os povos indígenas no Brasil.

De acordo com o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em seu artigo 3º, inciso I, define-se que os povos e comunidades tradicionais são:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

No que diz respeito aos povos indígenas e à sociedade brasileira, ainda hoje nos deparamos com muitas pesquisas e bibliografias atuais que falam a respeito das relações dos povos indígenas com a sociedade moderna. Melatti (2014), aponta dois aspectos a serem destacados. O primeiro diz respeito às previsões feitas por historiadores, pelas autoridades e até por antropólogos, pois, essas antevisões tendenciaram a desaparecimento dos povos indígenas ou até mesmo sua diluição dentro sociedade. No entanto, os dados atuais demonstram exatamente o contrário, evidenciando que as comunidades indígenas no Brasil têm aumentado nos últimos anos (Melatti, 2014).

O segundo aspecto para o autor é que, embora um grande impacto que pode ser considerado destruidor e desestabilizador a esses povos, a maioria dos grupos indígenas resistiram, e buscaram desenvolver planos de convivência que, mesmo em meio aos conflitos, procuraram maneiras menos conflituosas de se relacionar na sociedade. Assim sendo, um grande quantitativo da sociedade brasileira ainda pensa que os indígenas não são importantes e nem têm futuro na nossa nação, ou até mesmo pensam que esses povos fazem parte apenas do passado da nossa sociedade sem uma herança cultural (Melatti, 2014).

No entanto, ao contrário do que se foi pensado e exposto acima, atualmente, em boa parte dos mais diversos campos de nossa sociedade, tem se encontrado cada vez mais a presença dos povos indígenas, o que mostra que eles “não só fazem parte de nosso presente, como farão parte de nosso futuro” (Melatti, 2014 p.8).

Pode-se afirmar, portanto, que cada um dos povos indígenas tem seu próprio modo de ser, viver e conviver em nossa sociedade, o que demonstra suas próprias interpretações de mundo. A diversidade desses povos na sociedade se mostra a partir de suas próprias tradições, nas suas línguas, nos cantos, em sua história oral, na sua arte e na sua organização econômica.

A sociedade brasileira majoritária, ainda é permeada por uma visão evolucionista histórica e cultural, que continua a considerar os povos indígenas como uma cultura em estágios irrelevantes, cuja única perspectiva que vislumbra é a de adaptação e a aquisição a uma única cultura, classificada como global, fato este que classifica e que coloca os povos indígenas, como inferiores, povos esses que sofrem o duplo desafio de lutar pela sua

autoafirmação identitária e pela conquista dos seus próprios direitos como cidadãos no território brasileiro (Luciano, 2006).

Nesse sentido, observa-se que, mesmo diante de suas diferenças culturais, esses povos ganham espaço e compartilham de uma história que lhes é própria mesmo sendo dolorosa, e cheia de violação de seus direitos não desistem, ao contrário persistem e resistem.

Os povos indígenas são conhecidos também por serem sociedades muito bem organizadas. Boa parte de suas organizações sociais tem princípios e orientações próprias elaboradas por seus ancestrais e veemente indicadas através de suas subdivisões sociais como seus pajés, caciques, clãs, dentre outros, esses subgrupos estruturados por eles formam a perspectiva e existência de suas próprias comunidades. Cada um exerce suas funções dentro do grupo que são primordiais para a existência total de suas etnias como tal, desta maneira é esse fato que os faz singulares, tanto culturalmente como etnicamente, distintos uns dos outros.

É comum entre os indígenas que as mulheres tenham a incumbência das atividades socioeducativas, fundamentais dentro da comunidade, motivo pelo qual são geralmente a causa das guerras entre grupos. As crianças, os jovens, os adultos, os anciãos, os caciques, os pajés, todos têm sua importância e sua função dentro da comunidade (Luciano, 2006). O autor ainda salienta que:

A partir do contato cada vez mais intenso e permanente com a sociedade branca, os povos indígenas consciente ou inconscientemente tendem a incorporar padrões de relacionamentos que se impõem a eles como melhores, superiores e universais. É assim que os povos indígenas, à imagem e à semelhança dos brancos, têm sido pressionados a instituir dentro de suas comunidades novas categorias sociais e políticas antes não existentes, como as associações de mulheres, de professores, de agentes indígenas de saúde, de agentes agroambientais, de estudantes, de jovens, de comerciantes indígenas e assim por diante (Luciano, 2006 p. 210).

Na perspectiva dessa configuração para os povos e as comunidades indígenas pode ser um avanço no que diz respeito a lutas por políticas públicas segmentadas, no entanto em outra visão isso trouxe sérios confrontos e problemas sobre os modos de vida nas comunidades.

Dentre os avanços podemos destacar o surgimento e o funcionamento das mais diferentes associações que contribuem para a criação e o crescimento dos direitos indígenas nas mais diversas áreas como na saúde, na educação, no meio ambiente e dentre outros direitos e interesses indígenas. Entretanto para o autor: “esses novos instrumentos e espaços de poder significa que os modos tradicionais de decisões nas comunidades indígenas ficaram

insuficientes e ineficientes, o que pressupõe a necessidade de novos campos e outras modalidades de representação” (Luciano, 2006 p.211).

O autor ainda destaca a influência das relações de poder que naturalmente ocorrem dentro da comunidade:

Deste modo, percebemos que as novas associações forjadas por interesses setorializados e corporativos acabam instituindo diferentes campos de poder sustentados por elementos de forte impacto e sedução, como o dinheiro, o emprego, os bens materiais, o prestígio político externo, os quais acabam se sobrepondo aos campos de poder tradicionais baseados em outros princípios e valores sociais, morais e espirituais. A disputa pelo poder em uma comunidade indígena entre o cacique tradicional (analfabeto, sem posses de bens materiais e financeiros) e um professor indígena assalariado, ou uma liderança indígena moderna com um importante padrinho político é absolutamente desigual, o que acaba gerando conflitos em função de disputas pelo poder e por prestígio social (Luciano, 2006 p. 211).

O intuito desta pesquisa não é abordar sobre essas relações de poder, no entanto é importante trazê-las já que elas aparecem nas organizações das comunidades, grupo ou etnia indígena. Ocorre ainda que essas relações também são formas de organização e que na maioria das vezes são divergentes, incompatíveis e concorrentes entre cada grupo.

Findamos um pouco do que localizamos a respeito dos povos indígenas, a seguir abordaremos mais sobre a temática indígena a partir dos lócus desta tese o estado de Roraima.

4.2.1 Povos indígenas de Roraima

Antes de tratar especificamente do estado de Roraima precisa-se ter uma visão macro da região Amazônica que é a região em que o estado está localizado. Para isto, traz-se um pouco sobre a localização deste território no Brasil.

A Amazônia está localizada no Norte do Brasil, de acordo com Santos (2014), abrange uma extensão de cerca de 60% da área do país, que em números correspondem em sua área total a 8.511.965 km², a região é composta de um vasto espaço de recursos naturais abundantes, abrigando uma floresta de aproximadamente 3 milhões de km², com uma vasta riqueza natural, que nos últimos tempos pouco a sucessivamente vem se extinguindo e pouco a pouco está se aniquilando, através das políticas de desenvolvimento regional que desde os anos 1970 se intensificaram na região.

A Amazônia Legal (AL) como também pode ser denominada, possui a maior bacia hidrográfica do mundo além de ser um ambiente que abriga uma grande diversidade de povos indígenas. Nesta perspectiva, se faz necessário pensar na diversidade cultural existente na

região Amazônica como um todo. Stábeli (2012, p. 35) mostra que a AL é formada por uma concentração moradores “indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais, migrantes de várias regiões do país com diversas ascendências com viés agropecuário e industrial, descendentes de migrantes e caboclos”. Além do mais, a região Amazônica foi concebida a partir do processo de colonização europeia. Silva e Mascarenhas (2018) citam ainda a presença de três grupos de linhagem que constituem o espaço cultural da Amazônia são eles: o branco europeu, os indígenas e o negro.

Conforme mostram os autores é justamente esse misto de povos e culturas diversas que compõem a diversidade existente na região. Isso também justifica o porquê que a região da AL abriga a maior população indígena do país.

Neste sentido, também percebe-se a herança histórica colonial que por muito tempo foi-nos ensinado, e que concebeu a velha “estória” da colonização contada sobre o Brasil na óptica dos livros didáticos para representar os povos que habitavam essa região.

Ainda nesse pensamento Castro e Campos (2015) ressaltam que os povos indígenas que habitavam a região Amazônica e que foram “descobertos” pelos europeus eram na verdade “os povos originais”. No entanto, a verdadeira cronologia sobre os povos indígenas ainda é um fato ignorado na história social da Amazônia.

Ao mesmo tempo em que negado aos povos indígenas todos os conhecimentos adquiridos, seus valores e suas culturas que perpassam por várias de suas gerações. E para exemplificar podemos dizer que ninguém melhor que os povos indígenas conhecem a região da floresta tropical da Amazônia, da sua fauna e flora, seus costumes alimentares, enfim seus saberes, na visão da sociedade colonial que temos, os conhecimentos dos povos indígenas eram e são considerados por alguns, como insignificantes e indignos.

Nesse sentido, propõe-se uma pausa reflexiva para retomar as discussões acerca da decolonialidade, compreendendo-a como uma ferramenta crítica para questionar os saberes e estruturas impostas historicamente pelos modelos coloniais. E por que não fazer isso a partir das palavras de um dos mais importantes líderes e ativistas indígenas do Brasil, Ailton Krenak? Sua voz representa não apenas a resistência, mas também a sabedoria ancestral que desafia as formas tradicionais de pensar o mundo, a educação e a convivência com a natureza e com o outro.

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez

ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos. Há trinta anos, a ampla rede de relações em que me integrei para levar ao conhecimento de outros povos, de outros governos, as realidades que nós vivíamos no Brasil teve como objetivo ativar as redes de solidariedade com os povos nativos. (Krenak, 2019, p.22)

Krenak (2019) mostra que a cegueira vivenciada pela sociedade sobre o conhecimento dos outros povos serve como uma venda que tapa os olhos do nosso do corpo social. O autor fala com propriedade na perspectiva de um indígena que atua ativamente diante das causas ignoradas que a sociedade moderna faz em relação aos saberes produzidos por seu povo.

Explicitado um pouco sobre a localização da AL, e dos indígenas que habitam a região, busca-se entender um pouco quem são os povos indígenas que compõem o estado de Roraima. Para isso, partimos do pressuposto da definição de etnia, além de falar sobre as principais etnias que habitam o estado de Roraima.

Busca-se trazer uma visão geral pelo qual o processo histórico do estado de Roraima e os povos indígenas habitantes desta região passaram, processo esse marcado por lutas e conquistas principalmente no que diz respeito às chamadas Terras Indígenas (TI).

Roraima é um Estado brasileiro situado na Região Norte do Brasil, cortado pela linha do Equador, possui uma população de aproximadamente 636.707 habitantes, de acordo com a estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁴ (2022). Com extensão de 223.644,530 km², e formado por 15 municípios, limita-se ao norte e noroeste com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guyana, ao sudeste com Estado do Pará e a sudoeste e oeste com o Estado do Amazonas. Foi Território Federal do ano de 1943 até o ano de 1988 quando se tornou um Estado Federado: “Os Territórios Federais de Roraima e do Amapá são transformados em Estados Federados, mantidos seus atuais limites geográficos.” (C. F., 1988, Art. 14 °), considerado o mais setentrional estado do país.

Em sua totalidade, o estado é composto por terras indígenas e comunidades que estão distribuídas em quase toda região, o que possibilitou muitas lutas enfrentadas por estes povos na demarcação e direitos de suas terras. Melo (2012), acredita que este fato pode ter sido importante para as migrações e miscigenação entre as diversas etnias. Assim, é comum encontrar, por exemplo, indígena filho de pai Macuxi e mãe Wapixana, ou ainda relações de paternidade de outras etnias.

Para Botelho (2009, p. 27) “a população do Território de Roraima era, inicialmente,

¹⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html> acesso em: 30 de Janeiro de 2024

constituída por indígenas de várias etnias (Macuxi, Yanomami, Taurepang, Ingarikó, Wapichana, Waimiri/Atroari, Maiongong)”. O autor traz a presença de 7 etnias, porém em pesquisa feita recentemente pelo site dos povos indígenas no Brasil e o Instituto Socioambiental já localizamos 11 etnias e iremos trabalhar com esse número de etnias presentes no estado são elas¹⁵: Ingaricó, Macuxi, Patamona, Sapará, Taurepang, Waimiri Atroari, Wai-wai, Wapichana, Warao, Yanomami, Ye’kwana.

Ao abordar a articulação entre o estado de Roraima e os povos indígenas, Botelho (2009, p. 27) destaca que as diferentes constituições étnicas. Contudo, a intensificação dos fluxos migratórios provenientes das regiões Sul e Nordeste do país, especialmente a partir da segunda metade do século XX, modificou significativamente o perfil demográfico da região. Essa dinâmica transformou Roraima em um estado etnicamente diverso, marcado por uma configuração social híbrida e culturalmente rica. Tal contexto favorece o contato direto entre indígenas e não indígenas, bem como entre indígenas pertencentes a diferentes etnias, o que potencializa trocas culturais, mas também impõe desafios à preservação identitária e ao convívio respeitoso entre os diferentes grupos.

Muitas das etnias do estado de Roraima estão espalhadas pelo território vivendo em comunidades, é muito comum os indígenas se identificarem usando o nome da sua comunidade para identificarem seu local de origem.

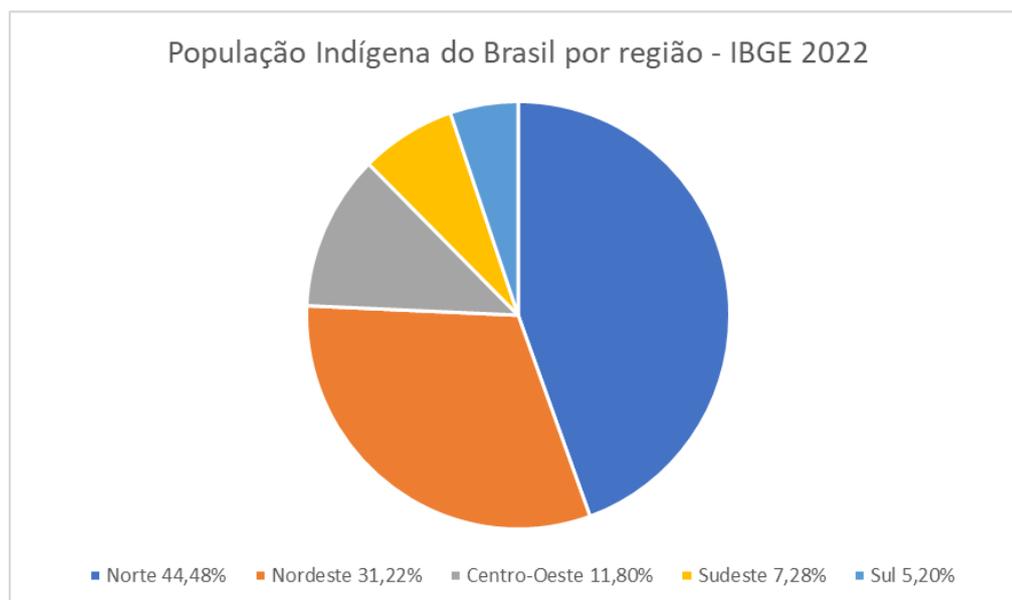
Ademais, é fácil encontrar, por exemplo, um indígena filho de pai Macuxi e mãe Wapixana, ou ainda relações de paternidade de outras etnias, evidenciando assim uma miscigenação multicultural, formada a partir do hibridismo cultural que compõe o estado.

De acordo com a FUNAI a região Norte abriga o maior número de indígenas do país e, no censo de 2022¹⁶, o número chega a 1.694.836 mil indígenas que representam 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas. E precisamente na região Norte os números chegam aproximadamente a 44,48% o que em quantidade equivale a 753.357 mil indivíduos, conforme vemos a seguir

Figura 4 – Distribuição da população indígena – IBGE - 2022

¹⁵ Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_em_Roraima acesso em 30 de Janeiro de 2024.

¹⁶ Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> acesso em 30 de Janeiro de 2024.



Fonte: Funai <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> Acesso em 30 de Janeiro de 2021.

De acordo com o IBGE¹⁷ (2022):

Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Isso significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior. Esse aumento expressivo pode ser explicado também por mudanças metodológicas. A maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. O Norte concentrava 44,48% da população indígena do país em 2022 (totalizando 753.357 pessoas). Outros 31,22% estavam no Nordeste (o equivalente a 528.800 pessoas). Os dois estados com maior número de pessoas indígenas, Amazonas (490,9 mil) e Bahia (229,1 mil), concentravam 42,51% do total dessa população no país. Em 2022, Manaus era o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7 mil. A capital amazonense foi seguida de São Gabriel da Cachoeira (AM), que tinha 48,3 mil habitantes indígenas, e Tabatinga (AM), com 34,5 mil. A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) era a que tinha o maior número de indígenas (27.152), seguida pela Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, e pela Évare I (AM), com 20.177. Dos 72,4 milhões de domicílios particulares permanentes ocupados do Brasil, 630.041 tinham pelo menos um morador indígena, correspondendo a 0,87% desse universo total. Do total de 630.041 domicílios com pelo menos um morador indígena, 137.256 estavam localizados dentro de Terras Indígenas (21,79%) e 492.785 estavam localizados fora de Terras Indígenas (78,21%).

Pode-se dizer que o fato da região Norte liderar com o maior número de populações indígenas comparados ao restante do país se deve pelo motivo do processo de colonização da região e da contextualização geográfica de estarem localizados na Amazônia (Benchimol, 2009).

Na busca pela identificação das etnias do estado de Roraima consegue-se localizar

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> Acesso em: 30 de Janeiro de 2024.

onze etnias pelo site dos povos indígenas no Brasil, colocando nos descritores a busca por região e selecionando o estado de Roraima.

Com o intuito de tornar mais compreensível o reconhecimento dos principais povos indígenas de Roraima e para melhor embasar essa discussão trazemos o detalhamento por etnia, outras denominações, família linguística e população conforme a ilustração da tabela a seguir vale ressaltar que para os povos Sapará, Warao o site dos povos indígenas no Brasil não trouxe dados sobre eles:

Tabela 02 – Etnias indígenas de Roraima

Etnia	Outras denominações	Família Linguística	População
Ingaricó	Kapon Akawaio Patamona	Karib	1.728
Macuxi	Pemon	Karib	37.250
Patamona	-	Karib	338
Sapará	-	-	-
Taurepang	Pemon Arequana	Karib	849
Waimiri Atroari	Kinja	Karib	2009
Waiwai	Hixkaryana Mawayana Karapawyana Katuenayana Xerewyana	Karib	2691
Wapichana	Uapixana Vapidiana Wapixana Wapisiana Wapishana	Aruak	11.309
Warao	-	-	-
Yanomami	Yanomae, Yanõmami, Sanima Ninam	Yanomami	16.560

Ye'kwana	Maiongong Makiritare De'kwana Dhe'kwana Soto	Karib	681
----------	--	-------	-----

Fonte: Elaboração própria (2024)

Tomando por base a tabela acima, podemos perceber que as 3 maiores etnias presentes no estado de Roraima são: Macuxi, Yanomami e Wapichana. Vale ressaltar que a etnia Yanomami está dividida entre os estados do Amazonas e de Roraima e no país vizinho Venezuela, e esse quantitativo mostrado na tabela diz respeito somente aos que estão no estado de Roraima.

Freitas (2017) define que, os indígenas da etnia Macuxi habitam terras de lavrado e serras da região do Rio Branco e formam a maior população indígena do estado, habitando também aldeias da República Cooperativista da Guiana. Em seguida temos Wapixana que estão localizados no Sudeste do lavrado e várias aldeias da Guiana e Venezuela.

Os povos indígenas da etnia Macuxi pertencem à família linguística Karíb e atualmente estão entre a fronteira Brasil e Guiana, para Santilli¹⁸ (2004) esses povos estão subdivididos em comunidades e algumas delas são isoladas, a estimativa aproximada é de que há 140 comunidades. E que segundo fontes do site Povos Indígenas no Brasil em Roraima esses povos totalizam 37.250¹⁹ pessoas.

A etnia Yanomami de acordo com Equipe de edição da Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil (2008) por sua vez estão situados na floresta tropical do Norte da Amazônia e seu contato com a sociedade ainda é recente e são constituídos por um agrupamento cultural e linguístico de mais ou menos, quatro subgrupos adjacentes que falam línguas da mesma família (Yanomae, Yanomami, Sanima e Ninam).

Por outro lado, a etnia Wapixana pertence à família linguística dos Aruák e, de acordo com dados da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) de 2020 sua população está estimada em 11.309 habitantes.

De acordo com a Equipe de edição da Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil (2008, p.01):

¹⁸ Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi#Identifica.C3.A7.C3.A3o_e_localiza.C3.A7.C3.A3o acesso em 07 de Julho de 2021.

¹⁹ Dados da Sesai 2020, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi> acesso em 30 de Janeiro de 2024.

[...] os Wapichana ocupam tradicionalmente o vale do rio Tacutu, ao lado dos Macuxi, os quais habitam também a região de serras mais a leste de Roraima. Atualmente, os Wapixana são uma população total de cerca de 13 mil indivíduos, habitando o interflúvio dos rios Branco e Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana, e constituem a maior população de falantes de Aruak no norte-amazônico (Brasil, 2008, p.01).

Dentro do estado de Roraima é muito comum uma relação de traslado entre os indígenas e a capital Boa Vista, muitos deles exercem atividades de comércio e por isso migram para a cidade, com o objetivo de comercializar o que é produzido na comunidade, e vendido na zona urbana. Dessa maneira, há uma grande movimentação de grupos indígenas que ficam hospedados nas casas de pessoas a qual tem parentesco familiar e amigos que possuem residência fixa na capital.

Atinente à relação estabelecida entre a cidade de Boa Vista e algumas comunidades Wapixana, observamos as atividades de comércio, onde excedente da produção indígena é enviado para a cidade, de modo que seja vendido. Tal prática é ainda mantida também em comunidades Macuxi, facilitada pela existência de estradas nas proximidades das comunidades. (Melo, 2012, p. 35)

De acordo com Oliveira (2003), entre os séculos XVI e XVII existiam muitos conflitos e guerras entre os próprios povos indígenas de etnias distintas, assim como entre Wapichana e Macuxi, muitos indígenas tiveram contato com os não indígenas muito cedo, principalmente quando trabalhavam na agricultura e na criação do gado.

Ainda no que se refere às lutas pelos direitos indígenas, muitos deles ocorreram em torno da demarcação das Terras Indígenas (TI), sendo um exemplo emblemático o processo de demarcação da TI Raposa Serra do Sol. Conforme observa Oliveira (2020, p. 22), “os conflitos em torno da demarcação da TI Raposa Serra do Sol opuseram grupos desfavoráveis à demarcação, que acreditavam que essas riquezas não poderiam ficar com os povos indígenas, pois impediriam o 'crescimento econômico' roraimense”. Tais disputas foram motivadas por interesses diversos, como o uso da terra para a agropecuária, exploração de minérios e pedras preciosas, configurando um cenário de tensões constantes. A colonização do território de Roraima, portanto, se deu em um contexto de conflitos e lutas por posse e permanência na terra. Apesar das pressões e desigualdades históricas, os povos indígenas resistem e seguem na defesa de seus territórios, lutando pelo reconhecimento de seus direitos e pela preservação de suas formas de vida.

A literatura mostra que esses confrontos no estado que aparecem no século XVIII, conforme cita Freitas (2003). Em 1780 e 1790 duas grandes reivindicações aconteceram pelos

povos indígenas onde ambas tiveram resultados bastante complicados para os direitos destes povos sendo novamente inviabilizados seus direitos e demandas sobre seus territórios e sua cultura.

Ademais, muitas etnias acabaram por ficar separadas ou se mudaram totalmente do lugar de origem. Atualmente as etnias estão espalhadas por todo o estado e a batalha continua em busca de direitos e de melhores condições para o sustento de suas famílias.

É justamente dentro do contexto dessa grande diversidade cultural existente na AL que este estudo busca instigar uma discussão direcionada para as principais políticas públicas educacionais existentes no estado de Roraima voltadas para os povos indígenas da região.

Nestes contextos vários são os desafios encontrados pelos povos indígenas espalhados pelo estado na luta pela execução de políticas públicas que realmente sejam cumpridas e que ofereçam melhores condições de vida para esses povos. Para Lima e Germano (2012), o interesse dos indígenas está amparado na legislação, porém, o estado apresenta dificuldade para instrumentalizar essas políticas públicas.

Em Roraima a educação escolar para os alunos indígenas ocorre não somente nas comunidades, em escolas de educação indígena com currículo adaptado para ensino da língua indígena, mas também em contextos urbanos, onde há a presença significativa de estudantes indígenas. Desse modo, a realização da pesquisa será em Boa Vista, capital do estado. A escolha se deve porque é para a capital que a maioria das pessoas, indígenas ou pessoas oriundas de outros estados do país, migram na tentativa de melhores condições de vida. Assim, há uma diversidade notável de indígenas e não indígenas estudando nas escolas da educação básica de Boa Vista.

O contexto dessa investigação a princípio é regional, e delimitar-se-á a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto.

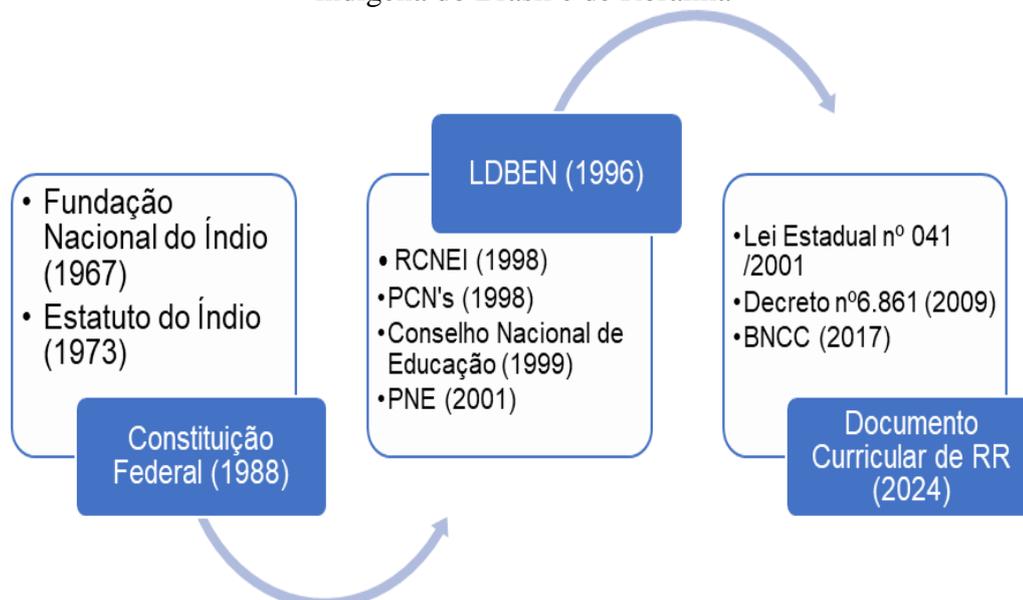
Encontra-se alguns estudos que identificam bairros que possuem um número significativo de famílias indígenas. Cavalcante (2015) cita que o bairro Raiar do Sol “apresenta o maior contingente populacional indígena da cidade de Boa Vista com 287 habitantes, residindo em diferentes pontos do referido bairro de acordo como senso do IBGE/2010, a partir do critério de autodeclaração” (Cavalcante, 2015, p.49). No estudo da autora ela buscou localizar o bairro de Boa Vista com a maior incidência de indígenas e conforme ela é o bairro Raiar do Sol tal fato pode se dar por se tratar de um bairro da cidade que tem como característica o comércio além de ficar próximo ao distrito industrial da cidade, talvez as oportunidades de trabalho no comércio local justifiquem essa forte migração do maior número de indígenas no referido bairro.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Nesta seção trazemos um panorama das construções das políticas públicas educacionais brasileiras, dando ênfase nas que são voltadas para a questão da educação indígena. Aborda-se as contribuições das políticas públicas educacionais traçadas desde o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 até a especificação local, com a Lei Complementar nº 041/2001, que organiza o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e o Documento Curricular.

No organograma a seguir, demonstra-se em ordem cronológica as principais políticas públicas educacionais para os povos indígenas que utilizamos no decorrer deste trabalho:

Figura 5 – Organograma das principais políticas públicas educacionais para os povos indígenas do Brasil e de Roraima



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para isso, é necessário inicia-se essa problematização a partir da definição do significado da palavra política oriunda do grego antigo *politiké* termo qual era designado à *Pólis* que está voltado para as coisas da cidade ou ao que é público. Neste seguimento, Rua (1998) define que o termo política se compõe de um conjunto de métodos que podem ser formais e informais e que manifestam relações de poder destinadas a uma decisão pacífica na busca de uma resolução de conflitos relativos aos bens públicos.

No entanto, o nosso entendimento de Política pública é um conjunto de ações e decisões tomadas por governos e instituições públicas com o objetivo de resolver problemas,

atender necessidades e promover o bem-estar da população. Essas políticas podem abranger diversas áreas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente e economia.

E para se criar e implementar uma política pública, são necessários vários passos: o primeiro deles é Identificação de Problemas juntamente com o conhecimento e definição de questões que precisam ser abordadas. O segundo a formulação dessa etapa é o desenvolvimento de propostas e soluções para os problemas identificados. Terceira implementação que vai ser a execução das propostas através de programas, projetos e ações concretas, e o quarto a avaliação: Monitoramento e análise dos resultados para verificar a eficácia e ajustar as políticas conforme necessário.

As políticas públicas podem ser formuladas e implementadas em diferentes esferas governamentais — municipal, estadual e federal — e, geralmente, envolvem a atuação de múltiplos atores sociais e institucionais, como gestores públicos, especialistas, organizações da sociedade civil e a própria população. Destaca-se que a construção de políticas públicas é um processo complexo e multifacetado, que se desenvolve em várias etapas e exige o diálogo entre diferentes interesses, saberes e experiências. Trata-se de uma dinâmica que não se limita à elaboração de normas ou programas, mas que envolve negociações, disputas, mediações e decisões que impactam diretamente a realidade social.

Dito isto, o termo Políticas Públicas possui uma feição extensiva que deve ser diferenciada do entendimento de decisão política:

As políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (Rua, 1998, p, 01-02).

Para tanto, ainda no pensamento da autora, embora uma política pública provoque uma decisão política, nem toda ação política se origina de uma política pública. Prova disso são as emendas constitucionais, que no campo jurídico são textos que modificam as leis, e as políticas públicas estão diretamente ligadas à questão da atividade política.

Explicitado a diferença entre os termos política *versus* políticas públicas, vejamos o que a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 205, diz sobre a educação:

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

Concomitante no Art. 210 a CF dispõe que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988).

A CF atesta a importância do direito à educação a todo brasileiro e confirma o reconhecimento da diversidade cultural da população, principalmente dos povos indígenas, deixando evidente que o ensino deve estar pautado no respeito aos valores culturais voltados a esses povos. Percebe-se que os povos indígenas integram a diversidade que formam a identidade nacional legalmente reconhecida aos brasileiros.

Outra política pública de âmbito nacional está exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Essa legislação é a que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro e foi criada baseada nos princípios da CF. A LDBEN legitima e reconhece o direito dos povos indígenas de acesso à educação e passou a designar a oferta do ensino regular demonstrando no artigo 78 que:

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

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; I – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Ainda neste âmbito, no artigo 79 da LDBEN 9394/96, o Brasil se responsabiliza de:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Temos também a Lei 11.645/2008 que altera LDB e estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional devem incluir no currículo oficial de suas redes de ensino a

obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Vejamos o que trata o parágrafo 2º da Lei 11.645 /2008:

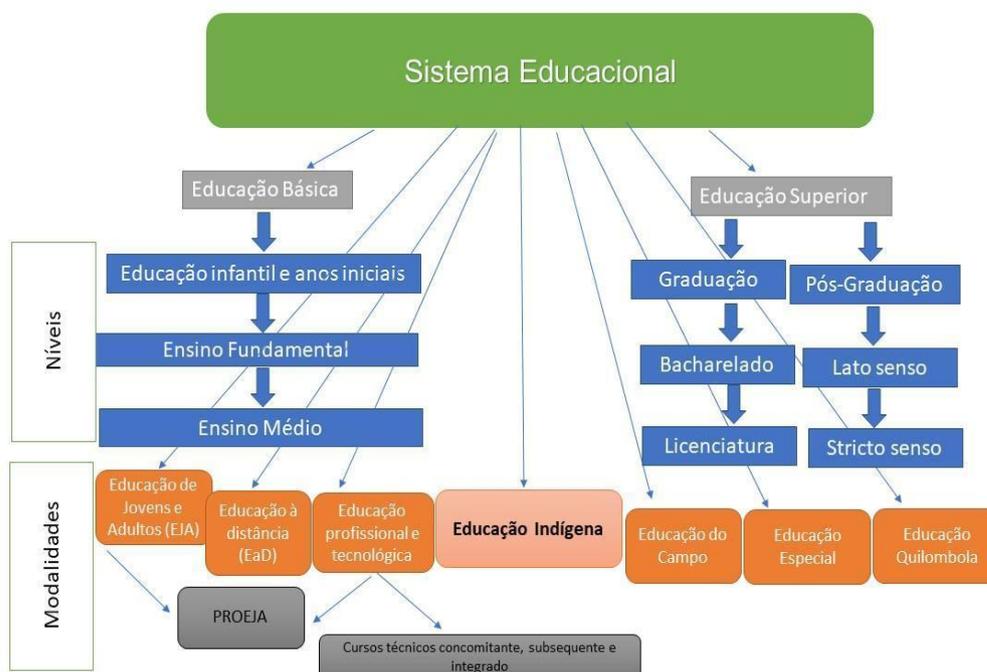
Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A partir dos artigos citados, percebe-se que a educação indígena tem sido referendada e com isso novos programas começaram a se desenvolver, no intuito de reforçar práticas socioculturais que buscassem compreender as singularidades dessas comunidades, assim como a preocupação na busca por uma elaboração adequada de material didático específico para esses povos.

Ademais pode-se a preocupação das três Leis citadas com a educação escolar indígena no Brasil, porém, ainda assim, se faz necessário cogitar políticas públicas mais fortalecidas, que visem de fato atender a real necessidade destes povos.

Na esfera nacional a educação brasileira se dividiu em duas categorias: educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e educação superior, observemos a figura abaixo:

Figura 6 – Organização do Sistema Educacional Brasileiro



Fonte: Elaboração própria (2024).

Percebe-se que na divisão do sistema educação brasileiro há a presença da educação indígena como uma das modalidades, mas, será que o sistema realmente propõe uma estrutura de ensino que atenda a real necessidade dos povos indígenas, uma educação que respeite suas línguas, suas culturas, suas diversidades, seus saberes, suas identidades? São nessas indagações que esta pesquisa se sustenta na busca de encontrar respostas para identificar onde se efetivam as políticas públicas propostas pelas legislações que são feitas para atendê-los.

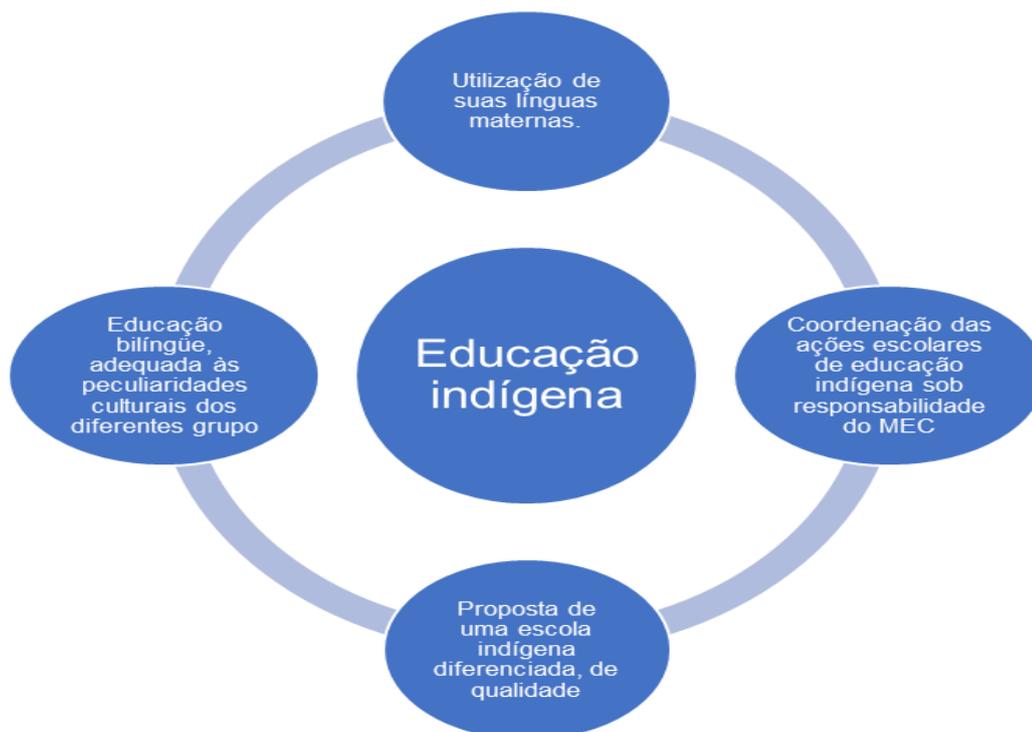
Diante disso, sabe-se que leis existem para promover o bem-estar dos indígenas e para que possam garantir os direitos em diversos campos sociais. No que se refere à educação, temos a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CEB n.2 de 1999 mostra em seu artigo 1º o reconhecimento dado aos professores indígenas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, agregando a esses profissionais as especificidades de cada um e demonstrando as exigências que lhes são próprias.

No inciso 1º da resolução diz que: “o curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica” (BRASIL,1999, art. 1º § 1º) e acrescenta ainda no inciso 2º que deverá haver uma proposta pedagógica para cada escola que venha a garantir e estabelecer os valores, conhecimentos e competências gerais e específicas e imprescindíveis para o exercício da prática docente (BRASIL, 1999).

Em 2001 aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 10.172 que trouxe como um dos seus objetivos a redução das desigualdades sociais e regionais na educação. No tocante à educação indígena, o PNE demonstrou de maneira clara a negação de direitos dos povos indígenas “negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram” (BRASIL, 2001, s.p).

O Plano Nacional de Educação (PNE) reconheceu a necessidade de estruturar de forma específica as escolas indígenas, estabelecendo para a Educação Escolar Indígena um conjunto de diretrizes que orientam sua organização, funcionamento e finalidades. Entre essas diretrizes, destacam-se:

Figura 7 – Organização da educação indígena conforme o PNE



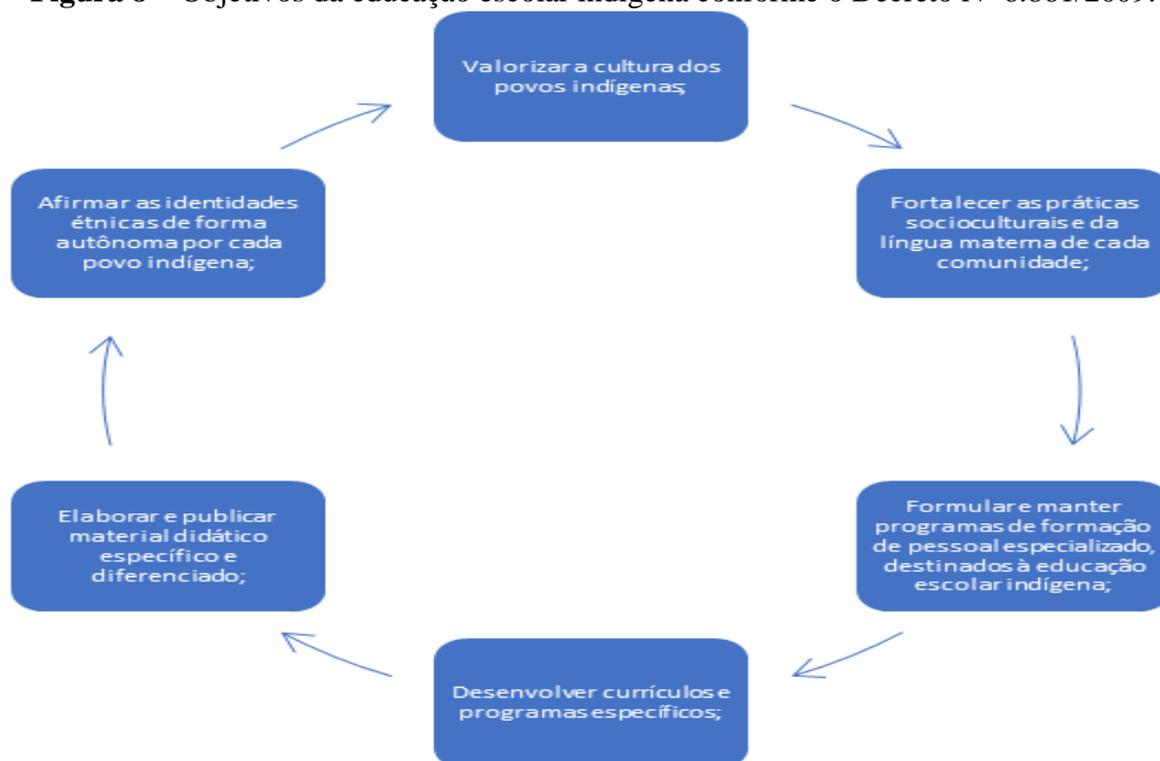
Fonte: Elaboração própria (2024).

O PNE traçou ainda 21 objetivos e metas voltadas para a educação indígena que em outro momento poderão ser explorados nesta pesquisa, todavia o que percebemos a partir de 2001 foi um avanço na busca pela garantia de uma educação indígena realmente efetiva para esses povos, no entanto essa garantia já existia desde 1988, e de fato somente 13 anos depois é que ela foi organizada através do PNE.

O PNE também notou a importância dos professores indígenas nesse processo, e buscou promover uma formação adequada a esses docentes, além de possivelmente tentar a ampliação do ensino escolar indígena no ensino fundamental, ainda de 5^a a 8^a série. Também pensou na possibilidade de integrar alunos indígenas em classes comuns, facilitando esse acesso de indígenas nas escolas regulares que fossem próximas (BRASIL, 2001), deixando claro que se houvesse necessidade poderia ser ofertado atendimento adicional necessário para adaptação desses alunos, na busca de garantir o seu ingresso ao ensino fundamental.

Em 2009 surge o Decreto de N.º. 6.861 e determinou que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.” (BRASIL, 2009, s.p), e trouxe os objetivos da educação escolar indígenas conforme a figura a seguir:

Figura 8 – Objetivos da educação escolar indígena conforme o Decreto N° 6.861/2009.



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os objetivos traçados no decreto de fato tendem a respeitar as singularidades dos povos indígenas e organizar a educação desses povos com a participação ativa deles, concedendo-lhes o direito dessa iniciativa e não apenas participação.

Ainda em 2009 a Resolução n. 5, de 17 de dezembro trouxe a garantia e a autonomia dos povos indígenas para a educação infantil sendo que ela se tornou opcional cada comunidade decide pelo que lhe convém, deixando facultado a chance de a criança indígena estudar na sua própria comunidade/localidade ou cidade adjacente.

No que diz respeito ao currículo, os conteúdos ministrados nas instituições de ensino seguiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), porém esta proposta tem sido passível de mudanças já que desde 2017 foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) a implantação de um currículo único através de um documento de caráter normativo chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aplicável a nível federal, estadual e municipal. O referido documento entrou em vigor em 2019 para o ensino infantil e fundamental e tem até 2022 para vigorar no ensino médio.

No entanto, o foco aqui está pautado em observar sobretudo, como é construída a partir do âmbito da educação indígena, o documento curricular, tendo em vista que ele se preocupa com uma educação pautada em condições de igualdade, diversidade e equidade, neste sentido, a BNCC reconhece:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. (BNCC 2017, p.15-16)

A BNCC mostra ainda que:

[...] na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (BNCC 2017, p.16).

A BNCC mostra a importância da organização da educação escolar indígena, porém, o que se faz necessário ainda é fazer cumprir e dar continuidade aos direitos conquistados pelos povos indígenas ao longo desses 33 anos de criação da CF de 1988, que já trazia em seu texto a garantia para esses povos de uma educação pautada de acordo com a sua realidade social e cultural, o que na verdade ainda não é de fato reverenciado. A luta desses povos ainda é pelo direito de respeito às suas singularidades, a exemplo podemos citar a presença da supervalorização da língua portuguesa como majoritária nas escolas e, conseqüentemente, uma gama de preconceitos negam os saberes desses povos.

No estado de Roraima é pertinente olhar para esses povos, pois os mesmos constituem uma parte considerável da população, de acordo com último censo do IBGE de 2022 o estado abriga pelo menos 97.668 indígenas, neste sentido podemos perceber a diversidade existente no estado, essa diversidade demonstra a forte ligação das culturas indígenas que aqui estão presentes, e que apesar de uma mistura de povos que habitam o estado, os indígenas possuem um papel fundamental na construção da identidade do povo roraimense.

Atualmente, a sociedade roraimense é composta por um expressivo contingente populacional indígena, o que torna imprescindível um olhar atento e comprometido com as questões que envolvem esses povos no estado. Destacar e respeitar a pluralidade étnica e cultural existente em Roraima é um passo essencial para a construção de políticas públicas mais justas e adequadas. Compreende-se que, quanto mais se conhece e compreende as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, maiores são as

possibilidades de propor e articular políticas educacionais que atendam às suas reais necessidades — não apenas para esses povos, mas também com a participação efetiva deles.

A partir deste ponto, apresenta-se o que foi identificado no âmbito estadual em relação às normativas que orientam a educação indígena em Roraima. Inicialmente, destaca-se a Lei Complementar nº 041/2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima, com ênfase nas disposições que tratam da educação escolar indígena, suas particularidades e diretrizes específicas.

O artigo 5º da Lei 041/2001 versa sobre o compromisso do estado com a educação pública. O inciso IX da referida lei mostra a garantia de “oferecer um número suficiente de escolas nas áreas rural e urbana e nas comunidades indígenas” (Estado, 2001, p.03) o inciso mostra ainda, a responsabilidade do estado de Roraima em ofertar um quantitativo de escolas nas comunidades indígenas.

No artigo 32 o parágrafo 4º da lei diz que o ensino da disciplina de História deverá dar destaque para a História de Roraima, do Brasil e da América Latina. Além de levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias existentes aqui e que ajudam na formação do povo brasileiro e roraimense (Estado, 2001). A legislação mostra a importância e o reconhecimento da diversidade de culturas que compõem o estado de Roraima, o Brasil e a América Latina e, que será na disciplina de História que se abordará sobre os contextos históricos que constituíram essas regiões. O artigo 33 traz:

Na oferta da educação básica para a população rural e indígena são permitidas adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dessas populações, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, considerando:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rural e indígena;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e,

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural e indígena (Governo de Roraima, 2001, p. 14).

A lei diz que na oferta da educação básica será permitida que as comunidades indígenas façam adaptações ou adequações em suas instituições de ensino, porém as mesmas, devem antes de tudo passar pela regulação e autorização do conselho estadual de educação, ao mesmo tempo que a lei deixa facultado às comunidades indígenas as devidas alterações ela não lhe permite uma livre escolha do que a própria comunidade indígena julga ser importante de ser trabalhado em suas escolas, já que tudo isso só poderá ser feito mediante a aprovação do conselho estadual de educação que, na maioria das vezes é composto por professores que não são indígenas e não conhecem de perto suas reais necessidades.

No artigo 36 da Lei 041/2001 temos que o sistema de educação deve ministrar as aulas: “[...] em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem.” (Governo do Estado de Roraima, 2001, p.14), com clareza vemos que a legislação assim como já é visto na Constituição Federal, atesta às comunidades indígenas a cooficialização do uso de suas línguas em suas escolas, e deixa permitida a escolha de suas próprias metodologias de ensino.

Esta utilização própria de suas línguas e seus próprios métodos de ensino também já foram mencionados na Constituição Federal de 1988. Isso mostra e assegura a importância do reconhecimento da diversidade cultural do povo roraimense, e principalmente dos povos indígenas, e deixando explícito o ensino e o respeito aos valores culturais voltados a eles.

A legislação está sempre destacando a importância dos valores culturais, então neste sentido gostaríamos de fazer uma reflexão no objetivo de discorrer um pouco sobre os conceitos que são dados as questões culturais no entendimento de Repetto falar sobre cultura não é algo imparcial para o autor:

Tratar da cultura não é tratar de um campo neutro e idealizado, pois pesam sobre ela os processos sociais e históricos vividos pelos povos indígenas no contexto da formação dos Estados Nacionais e de como estes foram vistos e classificados, assim como as políticas públicas a eles destinadas. (Repetto, 2019, p.70)

A cultura indígena não pode ser vista como um comportamento incerto, ou mesmo neutro como menciona Repetto. É uma cultura com marcas de representações, na qual mostra a força e a forma diferente de lidar com as coisas que os cercam. Em Roraima a neutralidade passa longe dos saberes indígenas, suas ações são uma verdadeira diversidade de conhecimentos, porém, menosprezados. Pois muitos não entendem e nem compreendem a riqueza que são seus saberes. Preferindo indeferir-los com políticas públicas para apenas suprir suas necessidades. Ao invés de ouvi-los e colocá-los como seres atuantes dentro da sociedade.

Esses povos não precisam de representantes para dizer o que eles necessitam, ou apenas criar onde só criam leis. Eles devem ser seus próprios atuantes, terem voz e serem ouvidos. E como parte do grupo social, e não uma categoria inferior. Uma sociedade não se constrói de seres iguais, mas sim de indivíduos que se completam por suas diferenças e compartilham seus conhecimentos, portanto jamais pode ser vista como culturas superiores ou neutras.

As leis foram criadas, mas colocá-las em prática ainda está muito distante das nossas realidades. Trazemos a seção VII da Lei 041/2001 que vai tratar essencialmente da educação

indígena no estado de Roraima, vejamos a partir de agora como o estado trata as questões voltadas para a educação indígena.

O artigo 58 diz que o poder público é quem dará atenção especial focada para a educação indígena e garante que ela será adequada conforme suas singularidades por meio de uma regulamentação específica (Estado, 2001).

O artigo 59 diz que deve ser garantido aos povos indígenas uma justa educação de qualidade onde ela deve respeitar e valorizar seus saberes e que dá consentimento que eles possam ter acesso também ao conhecimento de mundo e que dessa maneira eles participem efetivamente como cidadãos brasileiros. (Estado, 2001). O artigo 60 traz o modo como deve ser a educação escolar indígena vejamos no organograma da organização da educação escolar indígena:

Figura 9 – Organograma da organização da educação escolar indígena



Fonte: Elaboração própria

O artigo 60 da Lei 041/2001 aponta que a educação escolar indígena deve ser capaz abarcar duas ou mais culturas e que também é necessário ser bilíngüe, reconhecendo suas línguas maternas como parte fundamental que constitui suas identidades.

Para Flory (2008) ter habilidade de falar duas línguas não quer dizer que o sujeito necessariamente tenha uma identidade étnica que é formada por duas culturas. Além disso, a lei mostra a preocupação em valorizar as línguas e os saberes dos povos indígenas.

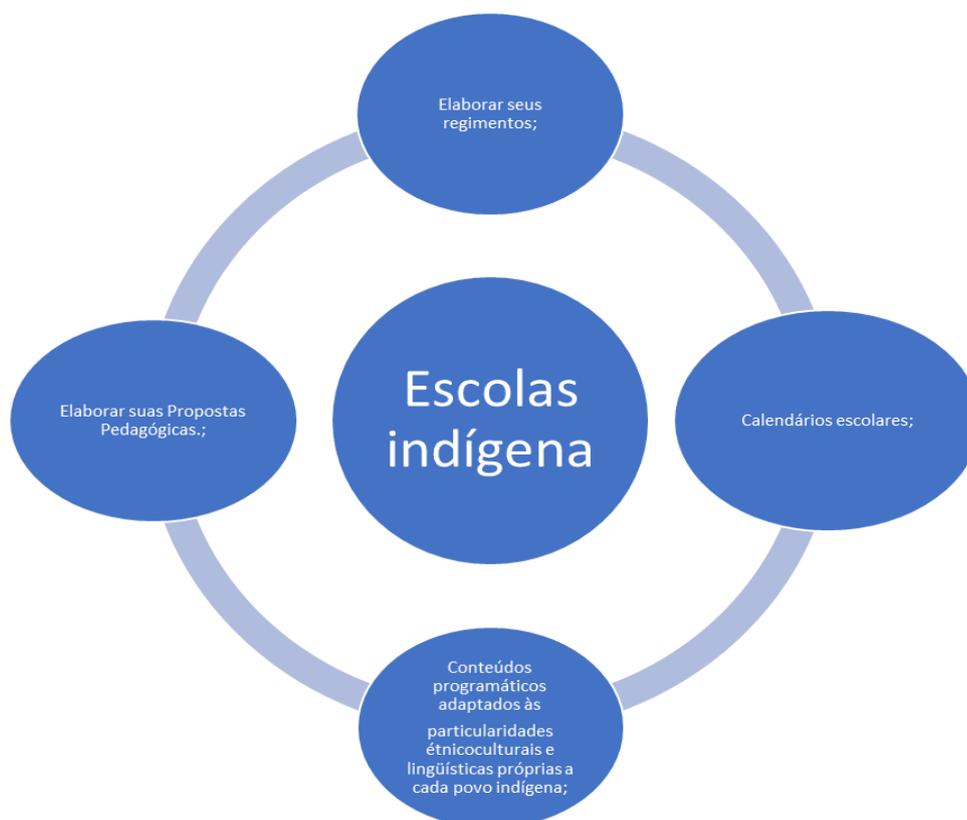
Seguidamente, estes conhecimentos avançam para o multilinguismo que, segundo Repetto:

[...] rompe-se o modelo bicultural, no qual se pensa que as pessoas podem lidar apenas com duas culturas, de forma separada. Hoje sabemos e compreendemos que podemos lidar abertamente com muitas culturas e línguas, de forma aberta, crítica e dinâmica. Sabemos ainda que podemos combinar diferentes elementos culturais, pois estes não são estáticos e podem permanentemente se reinventar e se atualizar no mundo (Repetto, 2019, p.76).

Mais uma vez tem-se que compreender que a cultura não é estática, ela é dinâmica, se move e se transforma, pois, o sujeito que é a cultura. E as escolas precisam entender que a educação deve ser feita e praticada para as diferentes culturas, ou seja, por distintos sujeitos. E

que cada uma delas é importante para compreensão do todo. A educação é para todos, sem repartição de quem e para quem, sendo um direito que é resguardado em lei. O artigo 61 da Lei faz menção de que a União é quem ficará responsável pela organização integral das escolas indígenas abrangendo as peculiaridades étnicas e culturais das comunidades indígenas de todo o Brasil (Estado, 2001). Averigua-se agora o artigo 62 e elaboramos um organograma que mostra a incumbência que é dada às escolas indígenas:

Figura 10 – Organograma incumbências das escolas indígenas



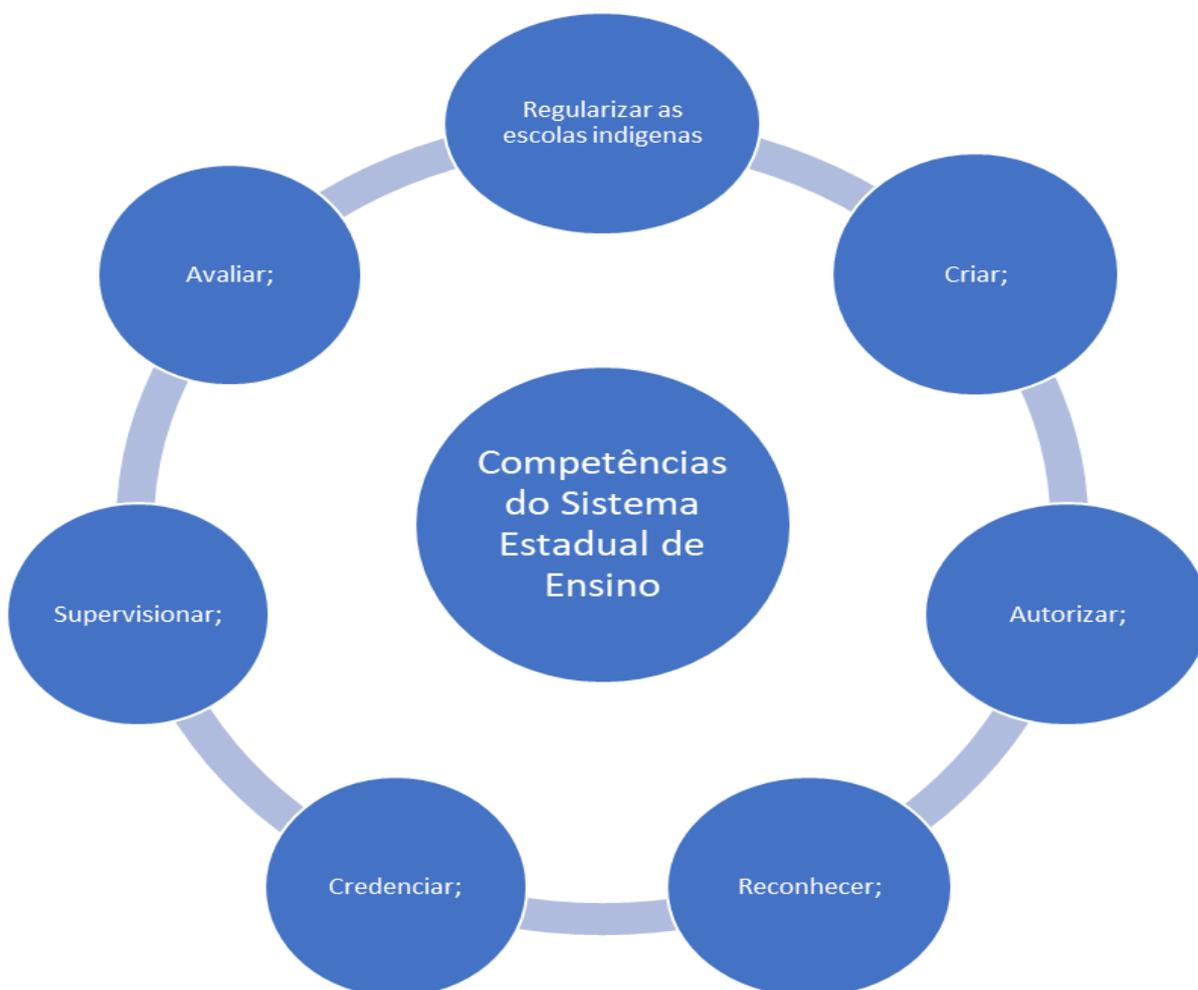
Fonte: Elaboração própria (2024)

O artigo 62 deixa a cargo das escolas indígenas a elaboração de seus regimentos, calendários, conteúdos programáticos e proposta pedagógica sempre enfatizando a necessidade do olhar para diversidade étnica e cultural dos povos, o que mostra que é dada autonomia na forma de como administram as escolas indígenas.

No artigo 63 a legislação mostra que as escolas que estão localizadas em terras indígenas serão denominadas de “Escolas indígenas” e terão a intencionalidade de prestar assistência nas demandas manifestadas pela própria comunidade (Governo do Estado de Roraima, 2001).

Já o artigo 64 aponta que compete ao Sistema Estadual de Ensino regularizar as escolas indígenas, conforme o organograma a seguir:

Figura 11 – Organograma Competências do Sistema Estadual de Ensino



Fonte: Elaboração própria

Os processos demonstrados abordam a regularização das escolas indígenas que devem ser executadas de acordo com a Lei federal juntamente com os preceitos do CNE (Estado, 2001).

Além disso, observa-se na Lei Complementar nº 041/2001 uma diretriz clara quanto à possibilidade de parceria entre os municípios e o estado na oferta da educação escolar indígena. O parágrafo único estabelece que: “os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a educação escolar indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelo CNE” (Governo do Estado de Roraima, 2001, p. 20). Essa disposição evidencia a intenção de descentralizar e ampliar o

acesso à educação indígena, respeitando, no entanto, os critérios normativos estabelecidos em nível nacional.

De forma complementar, o artigo 65 da mesma lei demonstra a preocupação do legislador com a formação e a identidade dos profissionais que atuam nas escolas indígenas. Afirma-se que: “para ser realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar” (Governo do Estado de Roraima, 2001, p. 20). Essa orientação reforça o princípio da interculturalidade e da valorização dos saberes locais no contexto educativo.

Na sequência, o artigo 66 reforça esse compromisso ao determinar que: “os professores indígenas deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com a pedagogia indígena” (Governo do Estado de Roraima, 2001, p. 20). Tal previsão normativa reconhece a importância de uma formação docente específica, que considere as práticas pedagógicas próprias das comunidades indígenas e contribua para uma educação mais contextualizada, inclusiva e respeitosa às identidades culturais.

Por conseguinte, até aqui trouxemos as políticas públicas educacionais que localizamos tanto em nível nacional quanto local, e então podemos deduzir que em teoria essas legislações são construídas por legisladores o quais percebemos que não são indígenas e apontamos a importância de que não há ninguém melhor para falar sobre suas necessidades do que eles mesmos.

Nesse sentido, entende-se que é de suma importância a participação dos indígenas nas construções de suas políticas públicas, e enfatizamos que desde a CF de 1988 os povos indígenas fazem seus movimentos de lutas e mesmo assim não têm seus interesses atendidos, na teoria a lei existe, mas na prática parece que se não contempla, é isso que tentaremos descobrir com esta tese.

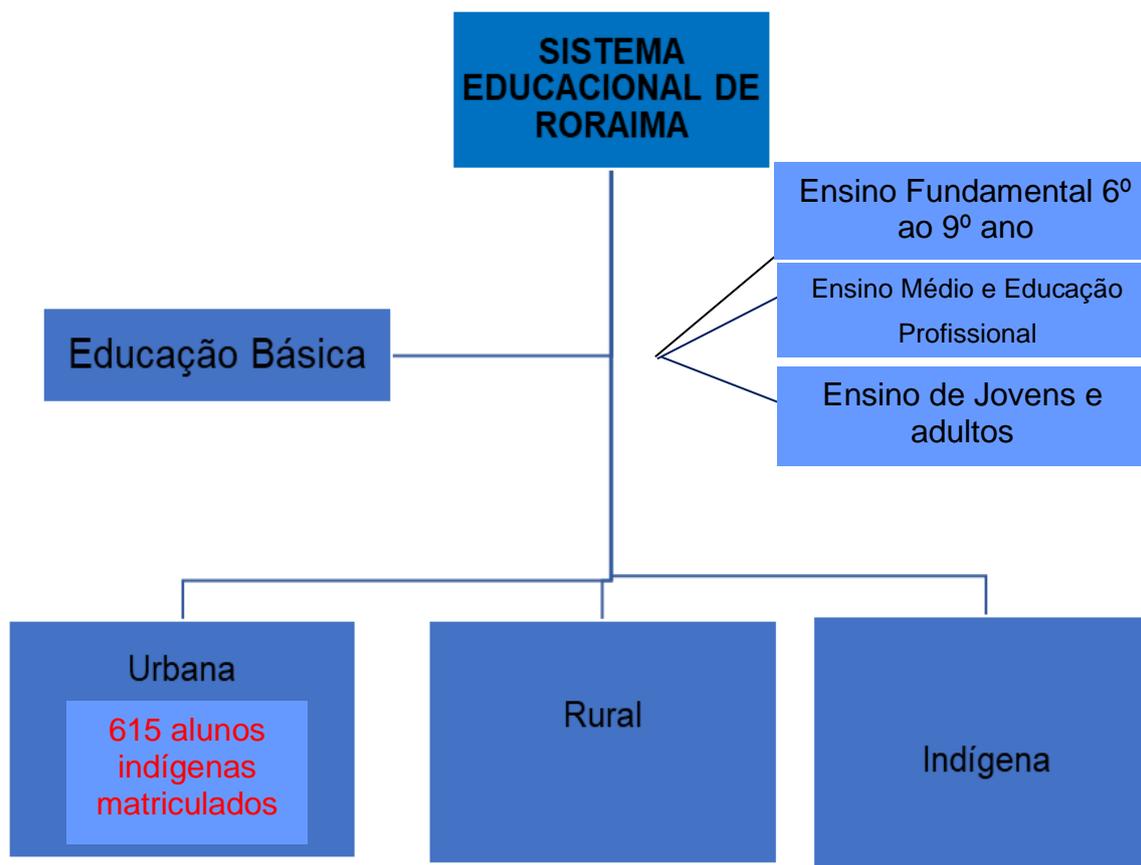
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao iniciar a análise dos dados desta pesquisa, é necessário contextualizar o objeto de estudo, que se concentra nas escolas estaduais urbanas da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Nesse cenário, destaca-se o papel da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED), órgão público responsável por planejar, organizar, fiscalizar e implementar ações voltadas ao desenvolvimento da educação no estado.

À SEED compete acompanhar os processos pedagógicos das escolas da rede estadual, promover formações continuadas para os professores, disponibilizar recursos didático-pedagógicos e criar estratégias voltadas à melhoria do desempenho educacional dos estudantes. Além disso, o órgão tem a função de desenvolver e apoiar projetos institucionais, organizar eventos como congressos e seminários, e atender às demandas formativas de toda a comunidade educadora vinculada à rede estadual de ensino, com o objetivo de garantir uma educação pública de qualidade.

A SEED atende todas as escolas do Estado de Roraima, fornecendo obrigatoriamente educação básica, nos níveis: educação fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio, educação indígena e Educação de Jovens e Adultos. Tendo sua sede na capital do estado, localizada na área central de Boa Vista, ainda assim, atende todos os 15 municípios, além das respectivas áreas rurais e indígenas do estado.

Pode-se apresentar, que no Estado de Roraima, o sistema educacional é organizado da seguinte forma:

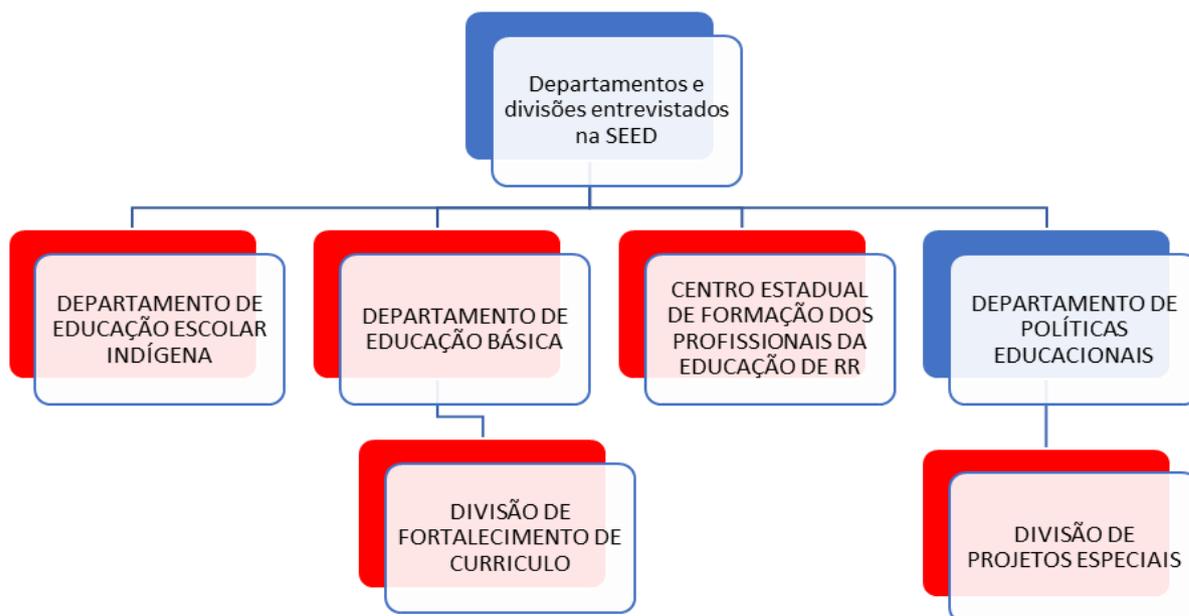
Figura 12 – Sistema Educacional de Roraima

Fonte: Elaboração própria

Diante disso, temos a SEED, como centro da nossa investigação para que com ela possamos analisar nosso objetivo da tese. Destaca-se aqui, que o foco da nossa pesquisa está em analisar as políticas públicas voltadas para os alunos indígenas nas escolas urbanas da cidade de Boa Vista, a capital.

A delimitação deste estudo às escolas urbanas da rede estadual justifica-se pela intenção de promover uma análise mais precisa e focada dos dados, considerando a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED), que é composta por diversos departamentos e setores especializados. Diante disso, optou-se por selecionar, entre os 26 setores e divisões existentes na SEED, cinco que apresentavam maior relação com a temática da pesquisa. Foram nesses cinco setores que as entrevistas foram realizadas, os quais estão destacados a seguir:

Figura 13– Departamentos e divisões da SEED que fizeram parte da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2024)

Dessa forma, com o objetivo de otimizar a análise das informações coletadas junto à SEED, foi estabelecido, como critério de inclusão, que seriam consideradas apenas as informações referentes às escolas estaduais urbanas da cidade de Boa Vista. Tal escolha se fundamenta na necessidade de uma verificação mais precisa sobre o processo de inserção dos estudantes indígenas no sistema educacional urbano, considerando que muitos deles se deslocam de suas comunidades de origem para residir na capital. Esse cenário está relacionado ao maior contingente populacional urbano, bem como à concentração de escolas e de vagas na rede estadual localizadas em Boa Vista.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas (conforme Apêndices A e B), estas foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2024, de forma presencial e com agendamento prévio. As entrevistas ocorreram nos próprios setores de trabalho dos participantes e contaram com a anuência voluntária de cada um. Para garantir o anonimato e respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os entrevistados foram identificados neste estudo por meio de nomes fictícios.

A seguir, apresenta-se uma tabela com a caracterização dos participantes da pesquisa, organizada por nome fictício, formação acadêmica, função exercida e tempo de atuação no setor.

Tabela 3 – Sujeitos da pesquisa

Nome	Graduação	Função e Tempo de trabalho no setor
Otávio (indígena)	Licenciatura intercultural	Diretor do departamento de educação escolar indígena, 10 meses.
John	Letras / Literatura	Assessor pedagógico na Divisão de fortalecimento de currículo, 1 ano.
Ana	Pedagogia	Professora formadora no Centro estadual de formação dos profissionais da educação de Roraima, 10 anos.
Nete	Letras	Diretora do departamento de educação básica, 1 ano e 10 meses.
Leonardo	Letras / Inglês	Professor e chefe da divisão de projetos especiais no departamento de desenvolvimento de políticas educacionais, 22 anos

Fonte: Elaboração própria (2024)

Após o processo das entrevistas, as falas dos participantes foram transcritas e começamos os primeiros passos das análises, e o agrupamento dessas respostas foram analisados por categorias afins, seguindo o roteiro das entrevistas.

Destaca-se ainda, que segundo os dados fornecidos pela SEED, há 615 alunos indígenas matriculados apenas nas escolas estaduais, atendidos na região de Boa Vista. A seguir trazemos a tabela geral com os números dos alunos atendidos nas escolas de Boa Vista zona urbana e zona rural.

Tabela 04 – Tabela de matrículas de alunos declarados indígenas em Boa Vista região urbana e rural

Boa Vista / Urbano	Escola	Total de Matrículas
	Escola Estadual Monteiro Lobato	27
	Escola Estadual Ana Libória	26
	Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler de Lucena	25
	Escola Estadual Professor Severino Gonçalves Gomes Cavalcante	21
	Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz	16
	Escola Estadual Ayrton Senna da Silva	16
	Escola Estadual Professor Antônio Carlos da Silva Natalino	12
	Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil	11
	Escola Estadual Gonçalves Dias	10

	Escola Estadual Fernando Grangeiro de Menezes	10
	Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade	9
	Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	8
	Escola Estadual Senador Hélio da Costa Campos	8
	Escola Estadual Carlo Casadio	7
	Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Teresa Parodi	6
	Escola Estadual 13 de Setembro	5
	Colégio Estadual Militarizado Maria dos Prazeres Mota	5
	Escola Estadual Professora Vanda da Silva Pinto	4
	Colégio Estadual Militarizado Professora Maria de Lourdes Neves	4
	Escola Estadual Professora Maria das Neves Rezende	4
	Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos	3
	Escola Estadual Mario David Andreazza	3
	Escola Estadual Olavo Brasil Filho	3
	Colégio Estadual Militarizado Professora Elza Breves de Carvalho	3
	Escola Estadual Professor Camilo Dias	2
	Escola Estadual Professor Hidelbrando Ferro Bitencourt	2
	Colégio Estadual Militarizado Luiz Ribeiro de Lima	2
	Escola Estadual Vitória Mota Cruz	2
	Escola Estadual América Sarmento Ribeiro	2
	Escola Estadual Lobo Dalmada	2
	Colégio Militar Estadual de ensino Fundamental e Médio CEL. PM Derly Luiz Vieira Borges	2
	Total de alunos indígenas nas escolas urbanas	260

Boa Vista / Rural	Escola	Total de Matrículas
	Escola Estadual Indígena Atanzio Mota	74
	Escola de Formação de Professores de Boa Vista	63
	Escola Estadual Indígena Lino Augusto da Silva	53
	Escola Estadual Indígena Professor Genival Tome Macuxi	52
	Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi	41
	Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento	31
	Escola Estadual Indígena Paulo Augusto da Silva	18
	Escola Estadual Indígena Davi de Souza	14
	Escola Estadual Albino Tavares	9

	Total de alunos indígenas nas escolas rurais	355
	Total de alunos indígenas matriculados	615

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e Desporto (2024)

Essa tabela nos ajuda a visualizar o recorte da tese. Assim, temos que dos 615 alunos indígenas matriculados nas escolas estaduais de Boa Vista/RR, 355 pertencem ao atendimento de Boa Vista zona rural e 323 pertencem a zona urbana. São esses 260 alunos indígenas estudantes da zona urbana que são o foco de nossa investigação.

Com os dados em mãos, iniciamos a análise das entrevistas conforme Bardin (2006) que consiste em técnicas cuidadosas que se agrupam conforme os objetivos ou conteúdo da mensagem, deste modo a pré-análise foi feita organizando as respostas das entrevistas a partir de ideias iniciais onde em seguida operacionalizamos elaborando duas categorias: 1- Políticas Públicas e Educação Indígena; sendo esta com 3 subcategorias sendo elas: Políticas públicas Nacionais e operacionalização Estadual; e alunos indígenas brasileiros. Já na segunda categoria temos: 2- Currículo e BNCC; com 4 subcategorias: Implementação do currículo, BNCC e sua atuação, Capacitações e Obrigatoriedade da educação indígena.

Tabela 5 – Divisão das categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Políticas Públicas e Educação indígena.	Políticas públicas Nacionais e operacionalização Estadual
	Alunos indígenas brasileiros
Currículo e BNCC.	Implementação do currículo
	BNCC e sua atuação
	Capacitações
	Obrigatoriedade da educação indígena
	Sugestões

Fonte: Elaboração própria (2024)

Diante dessa organização das subcategorias da tabela 7, realizou-se a análise conforme as informações do quadro acima.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Nesta categoria de análise, apresentam-se as discussões e os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os representantes dos cinco departamentos selecionados da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED).

As políticas públicas para a educação indígena são fundamentais para garantir que os direitos e a cultura desses povos sejam respeitados e promovidos dentro do sistema educacional. No Brasil, as políticas públicas para a educação indígena são objetos de discussão e desenvolvimento ao longo de vários anos, mas ainda assim são muitos os caminhos e os desafios a se percorrer. Roraima que é o lócus deste trabalho possui significativa população indígena, e as políticas públicas para esse público ainda enfrentam desafios específicos. A diversidade de etnias e a localização geográfica influenciam diretamente nas abordagens necessárias para atender a população indígena do estado.

Diante deste contexto alguns aspectos e diretrizes são importantes de serem destacados no âmbito das políticas públicas voltadas para esses povos, dentre elas vale salientar o reconhecimento e a valorização da história e da Cultura local, suas tradições e práticas culturais específicas de cada etnia além da valorização e preservação das culturas destes povos.

Nesta categoria, busca-se demonstrar as análises e discussões resultantes das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, com foco nos dados coletados junto aos representantes dos cinco departamentos selecionados da SEED. Para tanto, foi elaborada uma subcategoria específica intitulada "**Políticas Públicas Nacionais e Operacionalização Estadual**", com o objetivo de compreender como as diretrizes nacionais voltadas à Educação Indígena vêm sendo interpretadas e aplicadas no contexto estadual.

Iniciamos esta análise com a entrevista do professor John (nome fictício), graduado em Letras com habilitação em Literatura, que atualmente exerce o cargo de assessor pedagógico na Divisão de Fortalecimento de Currículo da SEED. Ele atua nesta função há aproximadamente um ano. Segundo John (2024):

“[...] Não, nós não temos conhecimento de nenhuma política pública adotada, talvez haja alguma ação de algum professor, né? Que tem um trabalho diferenciado nas escolas por exemplo para identificar quais são esses alunos que são indígenas né? Inclusive, quando eu trabalhava na escola Y, eu tentei identificar quais os alunos que eram indígenas. E aí na secretaria da escola não tem essa identificação. Pelo menos não tinha na época então eu acredito que uma política pública que é necessária em primeira questão seria a própria identificação desses alunos nas escolas, é, aí uma das possibilidades seria a própria identificação desses alunos nas escolas, porque a partir da identificação você consegue propor algum tipo de atividade acredito que isso seria uma política pública uma orientação que a Secretaria de Educação poderia repassar para as escolas a partir dessa identificação de etnia... De quanto tempo está

na cidade, alguma coisa nesse sentido aí é que se pensaria em alguma política pública. Enquanto isso, não tenho conhecimento em relação [...]”.

Sendo assim, a SEED no que diz respeito a educação indígena, não tem apresentado políticas educacionais que venham sendo implementadas, diretamente, nesse campo da educação, e nota-se que não prevalece nenhuma ação educacional sistemática e contínua voltada para essa especificidade embora, como veremos mais adiante, um Plano Estadual de Educação de Roraima que apresenta um olhar legal para essa temática. John (2024) destaca que existe uma dificuldade de identificação desses alunos no ato da matrícula, sendo uma possibilidade da SEED orientar as escolas a buscarem essa informação.

Essa situação da falta de identificação desses alunos desde a sua entrada na escola que no caso ocorre com a matrícula é um fato corriqueiro nas escolas estaduais urbanas. Em sua dissertação de mestrado Sousa (2018) relata que essa dificuldade já é encontrada pois, os alunos ao se matricularem não levam o Registro de Identidade Indígena - RANI²⁰ fato preocupante, uma vez que a escola não consegue ter noção do quantitativo de alunos indígenas existentes na instituição.

Dando seguimento, para Ana (2024), que é professora formadora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima, e segundo ela:

“[...] no momento de acordo com o que rege o a LDB e a formação que é por onde eu mais trabalho, né? Que é a formação continuada. A gente tem como base as Diretrizes Nacionais. E ah, agora esqueci, perai. A BNCC. A gente trabalha mais também com o RCNEI, que é o que a gente tem como base maior [...]”.

Ana (2024) citou três políticas nacionais para o trabalho com a educação indígena sendo uma delas a LDBEN, a BNCC e o RCNEI. Este último ela enfatiza que é o documento que eles têm como base maior, no entanto não dá mais detalhes. Ao citar os documentos oficiais que regem o sistema educacional percebemos o conhecimento das políticas nacionais, mas não há detalhes de como isso é operacionalizado no estado. Acredita-se na necessidade de ir além até mesmo numa tentativa de reavaliar o que já temos e discutir as políticas públicas voltadas para a educação de uma maneira mais eficaz e que de fato assegure que o ensino aconteça respeitando a diversidade cultural constituinte no estado de Roraima em especial a indígena. Por conseguinte, a professora Nete (2024) do Departamento de educação básica aponta que:

²⁰ RANI – Registro Administrativo de Nascimento Indígena previsto na Lei nº 6.001/73 (Estatuto do Índio), o RANI é um registro administrativo legalmente válido para a posterior emissão do registro civil do indígena nos cartórios públicos. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-explica-aspectos-do-registro-administrativo-de-nascimento-de-indigena-rani> Acesso em: 11 de Outubro de 2024

“[...] Pois é, aqui o currículo de quem está na escola o currículo é o daqui, já são pessoas que estão ambientadas. Então, assim, o currículo diferenciado é para comunidade indígena e não para o aluno da região como se diz para a região urbana. Então nós não temos uma política específica pra ele porque aqui não é. Eles vêm como alunos pontuais ou vem com a família. Não há uma ou pelo menos desse departamento uma política específica que traga o aluno porque nossa intenção é oferecer a escola na comunidade dele e não trazendo pra cá. Então a gente não tem uma política específica que atenda ou que incentive esse aluno aqui, porque a gente tem as escolas indígenas no atendimento inclusive Boa Vista Rural, em todas as regiões, a gente tem o maior número de escola indígena do que não indígena, então não tem uma política diferenciada pra atendimento pra ele aqui [...]”.

A resposta da professora Nete, reforça a operacionalização de um sistema de ensino ainda calcado em propostas etnocêntrica que para Menezes (1999, p. 19) o etnocentrismo prognostica os outros povos e culturas a partir dos modelos da própria sociedade, que auxiliam para avaliar até em que momento são certos e humanos os comportamentos alheios assim, a definição do sujeito com sua sociedade o impulsiona à rejeição das outras sociedades. Diante disso, o autor Krenak (2017, p.08), menciona que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2017, p. 08).

Destaca-se diante dessa fala do autor Krenak (2017), que os brancos, ainda possuem posicionamento de que os indígenas são povos que devem estar se reconstruindo/adaptando a cultura alheia, ou seja, sua cultura deixa de ser valorizada quando os indígenas saem de suas localidades originais. Como se tivessem que apagar suas histórias e raízes culturais para viver em uma sociedade mais civilizada. Fortalecendo ainda mais a cultura colonizadora e etnocêntrica. Pois, conforme as falas da professora. Nesse sentido, não há estruturado uma proposta que se preocupe em oferecer uma educação mais inclusiva de modo que valorize e respeite todas as culturas, o que percebe-se é que na concepção da professora entrevistada a poluição indígena não deve estar na cidade tal fato não chama a atenção que isso não é o verdadeiro papel de um agente público, há também indígenas que moram na cidade e quem decidir onde moram não é o estado e sim a própria pessoa, o estado tem função de atender a todos em qualquer lugar que esteja.

O trabalho sistemático pode ser evidenciado, ainda de forma bastante incipiente, nas comunidades indígenas. Contudo, nas escolas da zona urbana a educação voltada para o aluno indígena ainda carece de um olhar mais cuidadoso e sistemático. Isso é algo preocupante e que se deve considerar pois, fere os direitos do que assegura a nossa constituição de uma efetiva educação que seja para todos pois, não estão cumprindo as determinações legais que nas leis deveriam pelo menos serem asseguradas.

Nesse sentido, podemos perceber que o Plano Estadual de Educação de Roraima do decênio de 2014 até 2024 reconhece que:

Os povos indígenas no Estado encontram-se distribuídos: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Yanomami, Ye'kuana, Patamona e Sapará. No entanto, essa população não se restringe às pessoas aldeadas que vivem em comunidades localizadas em terras indígenas. As políticas educacionais devem considerar o contingente que vive nas cidades, vilas e povoados dividindo espaços com os não-índios e frequentando escolas que ofertam o ensino regular não-diferenciado, especialmente nas escolas situadas nas sedes dos municípios (Governo do Estado de Roraima, 2014, p. 135).

Seguindo ainda o Plano Estadual de Educação de 2014:

As políticas públicas em educação a serem implementadas ao longo do decênio devem considerar a especificidade local que coloca o estado de Roraima em números proporcionais com a maior população indígena, pois de uma população de 450.479 habitantes, 46.637 pessoas se declararam indígenas, conforme dados do IBGE (2010) e de acordo com dados do Setor de Estatística da SEED/RR- 2014, no ano de 2013, o Estado atendeu 13.914 alunos (Governo do Estado de Roraima, 2014, p. 136).

Vale destacar que a proporção de alunos indígenas que é um quantitativo expressivo de 13.914 alunos em relação à população total, e lembrar que os recursos para a educação chegam através da quantidade de discentes e todos merecem ser bem atendidos e ter direitos iguais haja visto que os recursos para a Educação estão vinculados ao número de alunos e não necessariamente sua etnia.

Diante do que foi exposto por lei a SEED deveria implementar políticas públicas para os alunos indígenas que estudam na capital, tendo em vista que o próprio plano educacional do decênio vigente de 2014 a 2024 reconhece que as políticas educacionais deve dar importância no sentido de atender aos alunos indígenas da cidade porém, a realidade que notamos nas respostas dos entrevistados é que não existem essa organização para os alunos da capital ou mesmo projetos/ações que façam o cumprimento do que dizem as leis. Grupioni (2006, p.55), destaca:

Em que pese o persistente hiato entre o que está estabelecido na legislação indigenista e o que de fato ocorre na prática, ao analisarmos a legislação que trata do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, verificamos que ela tanto é resultado de uma série de experiências alternativas conduzidas por organizações da sociedade civil em contraposição às práticas do Estado, quanto tem servido de baliza para nortear novas práticas educacionais em terras indígenas, em programas conduzidos tanto por organizações não-governamentais quanto governamentais. Dito de outro modo, essa legislação é fruto de experiências bem-sucedidas e também é vanguarda para muito do que ainda precisa ser construído na prática, para que a escola cumpra um papel a favor de um melhor destino para os povos indígenas no Brasil (Grupioni, 2006, p. 55).

Grupioni (2006), afirma o que foi analisado nesta tese, em que a legislação existe e tem uma estrutura bem-sucedida, mas que na prática temos outros resultados que não são compatíveis com as leis, ações e projetos, mesmo sendo projetos que deveriam ser executados dentro da própria área indígena. Assim, destaca-se, que a educação para os povos indígenas deve ter o mesmo olhar que o sistema educacional tem para as escolas urbanas. Ainda, ressaltando o que diz respeito às leis educacionais ao longo dos anos no que diz respeito às questões indígenas o Plano Estadual ressalta que:

[...] ao longo desses últimos anos, em avanços significativos quanto à legislação que a regula no sentido de garantir uma educação específica, diferenciada que respeite as tradições e cultura de cada etnia e de cada comunidade. Entretanto, apesar dos avanços alcançados, ainda persiste a necessidade de ações mais efetivas que diminuam a distância entre o discurso oficial e as práticas organizativas escolares que de fato garantam às comunidades indígenas a construção de currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as peculiaridades de cada etnia. O Plano Estadual de Educação reconhece e afirma que as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria, conforme recepcionado LDB nº 9.394/96, na Convenção 169 da OIT e no Decreto nº 5051/04 que garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar. O alcance desta política educacional, além da intencionalidade, do desejo do vir- a – ser, requer por parte do Estado a garantia de que o sistema estadual e municipal de educação revejam seus instrumentos jurídicos flexibilizando a organização escolar indígena com a construção de arranjos étnico-educativos que fortaleçam a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade em respeito às especificidades socioculturais e linguística de cada comunidade indígena. (Governo do Estado de Roraima, 2014, p. 134)

Para Otávio (2024) que é o responsável pelo departamento de educação indígena obtivemos que essas políticas públicas não existem aqui para as escolas estaduais de Boa Vista:

“Eh [...] aqui na capital ... nós não temos assim uma... ela é muito geral aqui, mesmo sabendo que é o indígena e tudo... não tem assim um plano que é ser trabalhado a questão cultural esse respeito, talvez isso tem afastado cada vez mais as pessoas desse conhecimento que é cultural mesmo né, então...Qual é a nossa cultura? E então nós vamos olhar nossa cultura roraimense em qualquer esquina que você vai você

tem um açai, uma cultura que é aculturalizada aqui e é uma cultura que vem de fora que é Paraense [...]”

Analisando a fala de Otávio (2024) notamos que não há, na prática, ações/propostas/programas efetivos de operacionalização do Plano Estadual de Educação de Roraima. O que se percebe é um olhar amplo e genérico para as demais demandas do Plano não tendo um olhar específico para as culturas indígenas, embora haja sim, um olhar atento para outros elementos da cultura regional. Ademais o uso da palavra aculturalizada feito pelo professor é feito de modo equivocado pois, há como comparar o processo de aculturação da cultura paraense com a o que acontece com as culturas indígenas o que demonstra o despreparo dos servidores públicos que atual nesses cargos da SEED.

Percebe-se que os alunos indígenas que saem da comunidade para vir estudar na capital ainda passam despercebidos pelos sistemas de matrícula e, também, por conta disso, os currículos escolares reproduzem os modelos hegemônicos de educação sendo implementadas algumas modificações somente a partir da mobilização dos professores que, de alguma forma apresentam formação e/ou interesse na mobilização das culturas indígenas locais. Dessa forma, o aluno indígena que estuda na capital convive e frequenta um universo cultural diverso e distinto. Para autora Silva (2021, p.159), a violência acontece quando:

Passa a ser institucionalizada, através de leis que vão de encontro com os interesses do legislador e dos grupos políticos envolvidos no processo legislativo. Se institucionaliza porque a lei impõe o dever/ser de acordo com as concepções influenciadas sobretudo pelo modelo ocidental hegemônico eurocêntrico, de forma a desconsiderar as demais diversas formas de conhecimento e de organização, dentre elas, as dos povos indígenas (Silva, 2021, p.159).

Diante das análises e da afirmação de Silva (2021), percebemos que educação para os povos indígenas dentro de um espaço urbano, está longe de ser tratada como parte de uma cultura como um todo. Que deveria ser necessário estar dentro das práticas escolares como uma ação do cotidiano dos alunos nas escolas. Ainda conforme Silva (2021, p. 170):

Tal violência está intimamente ligada à violação de seus direitos, uma vez que conforme a norma jurídica que garante os seus direitos não se efetiva, a violência se intensifica e ocorre no mundo material, ocasionando graves problemas e consequências ao desenvolvimento e à manutenção do seu modo de vida (Silva, 2021, p. 170).

Respeitar a cultura dos povos indígenas é manter seus direitos, vivências e experiências, mesmo que esses povos estejam fora de suas comunidades. Sem necessidade de

terem suas culturas excluídas por terem optado por sair de suas localidades. Para Munduruku (2010, p. 67):

(...) povos indígenas inteiros têm sofrido as consequências de viver em contato permanente com uma sociedade que lhes prendem em conceitos que os tornam menores e marginalizados. A isso se inclui a negação da identidade cultural. Se, por um lado, manter-se indígena é condição fundamental para o reconhecimento étnico – pois assim a sociedade complexa pode manipulá-lo – aprender e conviver com a sociedade em igual condição é considerado um abandono de identidade. Em outras palavras: se vou para a universidade e compreendo a lógica do ocidente, acabo desqualificado como membro de uma sociedade indígena. Ser indígena, na lógica ocidental, é manter-se no atraso cultural. Ao pertencer ao mundo globalizado, perco minha afirmação étnica (Munduruku, 2010, p. 67).

Nessa afirmação de Munduruku (2010), tem-se a ideia de que as consequências de sair de suas comunidades e serem inferiorizados e marginalizados. Motivo esse que reflete aos alunos indígenas que não se identificaram como indígenas no ato da matrícula. Pois, ainda temos uma sociedade que o inferioriza e despreza suas culturas. Pois, percebe-se que a ideia de colonização ainda é muito forte atualmente. E pensando de que modo essa violência simbólica aparece percebemos que ela está presente desde o currículo até seu plano pedagógico reproduzido na escola.

O teórico Pierre Bourdieu se dedicou a pesquisar este fenômeno e principalmente identificá-lo no ambiente escolar. Conforme Tiradentes (2015) corroborando com Bourdieu:

O âmbito escolar, conforme aponta Bourdieu, é um meio onde se verifica nitidamente a presença da Violência Simbólica, eis que trata-se de um dos campos mais eficazes para legitimar as reproduções das estruturas sociais. Segundo o sociólogo francês, a escola orienta sua estrutura pedagógica em prol daqueles que pertencem à classe dominante, respaldando ainda a estrutura preconizada por tais (Tiradentes, 2015, p. 34).

Neste sentido as escolas estaduais urbanas de Boa Vista se estruturam e trabalham em prol das classes sociais que controlam o processo político e econômico do país, ainda nesta perspectiva percebemos que na escola urbana uma série de fronteiras e problemas negligenciados estão presentes na escola, e que os representantes da secretaria estadual de educação até conhecem a situação mas nada conseguem viabilizar para mudar esse cenário e afirmam em suas falas que a operacionalização das políticas públicas não acontece nas escolas estaduais da cidade de Boa Vista/RR. Na discussão de formas de operacionalização das políticas públicas no estado, John (2024) menciona que:

“[...] Sim, dependeria. É eu entendo da realidade do estado e eu acredito assim até para atender a própria questão da legislação primeiro é conhecer. A gente percebe

que muitos professores não conhecem e eu já fiz várias experiências assim de dados, levantamento assim quando vou ministrar alguma palestra, algum curso aí eu pergunto pros professores, né? E vocês sabem quantas etnias temos no estado, vocês sabem quantas línguas são faladas ninguém sabe cem por cento ninguém sabe alguns que sabem assim ah é o Macuxi é o Yanomami as etnias mais que tem em número que são que aparecem mais na mídia né? Vamos dizer assim e eu acredito que que é necessário uma política e essa política ela pode seguir vamos dizer assim um conjunto de ações que seria identificação e discussão aí daí a partir daí criação. Não é que você vá fazer um isolamento que às vezes você acha que quando você identifica você vai isolar. Não identificar para integrar a identificação aí as formas de integração né de reconhecimento porque tem que de saber se a pessoa se o aluno ele se reconhece como daquela etnia né? Porque às vezes consta lá na, talvez lá na Secretaria consta que ele veio da comunidade indígena tal, e que veio de uma escola de uma comunidade indígena, mas não. Não, não é uma autodeclaração [...]”.

John (2024) mostra que o primeiro passo que pode ser dado é o de conhecer a realidade e as singularidades das diversas etnias que temos no estado. Ele afirma que é necessária uma política pública, e sugere um conjunto de ações a princípio para identificar a presença dos alunos e suas respectivas etnias nas escolas estaduais urbanas e a partir disso traçar caminhos para construir políticas públicas. Já Ana (2024):

“[...]Pro estado. Ainda é o RCNEI, como a gente não tem o que seguir. É a LDB na linha do RCNEI. Porque especificamente nós não temos, né? Algo que nos oriente e de novo de básico e a gente segue esse[...]”.

De acordo Ana (2024) a única política pública que o estado se orienta é o RCNEI, ele é o documento geral que foi criado em 1998 que atendeu às determinações da LDBEN que difere a escola indígena e ainda complementa: “pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas” (BRASIL, 1998). Este é o documento que é seguido pela repartição, situação que mostra que dentro dos próprios departamentos e divisões da Secretaria de Educação não há um olhar atento para as demandas do estado ao que a educação voltada para a questão indígena, tudo se embasa somente no RCNEI. O que conseguimos ver na prática é que os documentos existem, mas, ainda faltam estratégias de integração e operacionalização do RCNEI. Ademais, esse documento é voltado somente para as escolas indígenas e não há margem para dialogar com as outras políticas públicas de forma a ser implementado para alunos indígenas que não estão nas escolas indígenas.

No entanto, o que já se evidencia nas análises é que, embora o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) esteja sendo seguido, sua aplicação é voltada exclusivamente para escolas localizadas em terras indígenas. Paralelamente, o Plano Estadual

de Educação de Roraima reconhece e reforça a importância de que as políticas educacionais considerem também os alunos indígenas que frequentam escolas em contextos urbanos. Contudo, essa diretriz, embora prevista no Plano, encontra dificuldades para ser efetivamente operacionalizada nas escolas estaduais urbanas.

Cabe aqui um adendo necessário: os povos indígenas vêm enfrentando, historicamente, lutas constantes não apenas pela criação de legislações que reconheçam seus direitos, mas principalmente pela efetivação de leis que, em muitos casos, já existem. O cenário é de permanentes embates para garantir o cumprimento de normas que assegurem o reconhecimento de suas culturas e a valorização de suas identidades no espaço escolar.

No que se refere à maneira como essas legislações vêm sendo trabalhadas para atender às necessidades dos alunos indígenas no contexto do estado, o entrevistado John (2024) ressalta:

“[...] Não há, não tenho esse conhecimento, é aquilo que eu estava falando é necessário conhecer, identificar e aí fazer e buscar formas. Um dos exemplos mais claros que existem do nosso desconhecimento em relação à realidade indígena de Roraima é a questão do dezoito de abril em algumas escolas, aí acontece mais nas escolas é só de primeiro ao quinto ano, mas acontece em escolas sexto ano também, sexto ao nono ano também, principalmente no ensino fundamental. É essa questão de criar um estereótipo do indígena, de trabalhar essa questão indígena no dia do índio fora da realidade, né? Totalmente fora do que nós vivenciamos [...]”.

John (2024) demonstra a realidade que ainda é se falar da questão indígena na escola de reforçar um estereótipo, ou de fazer alusão a uma data no caso o 19 de abril onde a maioria das escolas fazem algo que mostre sobre essa data e fica nisso. A escola poderia de fato em todos os níveis de ensino utilizar a oportunidade para celebrar a diversidade cultural existente entre esses povos espalhados por todo o Brasil, falar sobre suas línguas, suas etnias mostrar formas de como combater o preconceito existente, falar sobre a garantia de seus direitos, e principalmente fazer desta data um momento de reflexão acerca de como vivem esses povos hoje, aproveitar essa data e combater o estereótipo fazendo uma oportunidade de reflexão crítica para pensar nessa população e nas condições de como elas vivem no Brasil.

Acerca do estado trabalhar com as leis/políticas para atender as necessidades das escolas especificamente ao que tange ao trabalho com os alunos indígenas, Nete (2024) ressalta que:

“[...] Desde o currículo, desde a matriz curricular é feita as adaptações da linguagem, o calendário é diferenciado, né? E ele tem que cumprir a legislação dos duzentos dias, da carga horária, mas ele tem uma carga horária inclusive antes da reforma do ensino médio, eles já tinham a carga horária maior. Então disciplinas diferentes a gente tem antropologia, a gente tem disciplina que o currículo normal não tem então

qual é a política: a adaptação curricular, o calendário escolar para atender as necessidades diferenciadas [...]”.

Identifica-se aqui que pelo menos no que diz respeito ao artigo 33 da Lei nº 041/2001 do Estado de Roraima (2001, p.17):

Art. 33. Na oferta da educação básica para a população rural e indígena são permitidas adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades dessas populações, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, considerando:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rural e indígena,
- II — Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e,
- III — Adequação à natureza do trabalho na zona rural e indígena.

Que trata da organização e da adequação do calendário escolar tem sido feito. No entanto, isso se diz respeito às escolas indígenas da zona rural e das comunidades indígenas e não nas escolas da capital, o que mostra mais uma vez a invisibilidade do estado quanto a presença dos alunos indígenas nas escolas da capital. Essa situação vem desde a organização do sistema educacional até a base que são as escolas. Sobre isso, Oliveira (2005, p. 28) nos diz:

Se o preconceito sempre mostrou ser uma barreira ao pleno reconhecimento de identidades étnicas, seja como autoreconhecimento, seja como reconhecimento pelos outros, no que esse estado de coisas poderia afetar alguém, nas mesmas circunstâncias, em sua luta pela cidadania? Sob o manto protetor das políticas de Estado (no caso, as políticas indigenistas), não haveria uma demanda de caráter moral ou ético a orientar a formulação dessas políticas públicas? (Oliveira, 2005, p.08).

O sistema parece não atentar para essa situação que os alunos indígenas que saem da sua comunidade e vem para a cidade estudar, sendo eles que devem se adaptar ao novo sistema educacional urbano sem a necessidade de políticas públicas voltadas para eles, com isso aumentam as lacunas de inserção para esses alunos, quando estes não se identificam como indígenas no ato da matrícula pois, não existe a operacionalização de uma política pública para amparar esses alunos que chegam à escola urbana. Aqui também podemos notar a abertura para um diálogo para a questão da interculturalidade proposta por Candau (2012, p.51):

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do „outro“, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação

para a negociação cultural. [...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2012, p. 51).

Dentro dessa perspectiva caberia às escolas inserir um plano/leis que possam dialogar e valorizar as diferentes culturas presente nas etnias no Estado de Roraima. Tendo assim, uma educação que reconhece o outro como sujeito cultural. Ferreira (2002, p.71), destacou a que:

A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (Ferreira, 2002, p. 71).

A escola ou mesmo a educação não pode servir somente como um processo de aculturação dos povos indígenas, mas como um caminho, uma abertura para novos diálogos e valorização das diferentes culturas inseridas em seu território. Onde essas culturas possam ser realçadas e conhecidas, sendo necessário que suas vivências também possam ser experienciadas no espaço escolar. Para que com essas ações os alunos indígenas possam de fato se sentir pertencentes a esse ambiente, sem sentir “vergonha” de suas identidades. Essa deveria ser a finalidade do Estado, promover o bem-estar e resguardar suas culturas nas sociedades urbanas, sem distinção. Continuando com as análises, Otávio (2024), nos coloca que:

“[...] eu acredito que... porque assim eu acompanho desde início desde de quando criou as primeiras escolas indígenas, eu acompanho esse desenvolvimento então assim, hoje eu estou no departamento de educação escolar ciente de que um departamento ele não... Ele não tem poder para dar aquilo que uma escola estadual necessita, então a secretaria de estado de educação é uma secretaria geral, ela tem esse departamento que às vezes a gente se sufoca aqui de trabalho pra querer acompanhar tudo que a secretaria demanda. Por exemplo, a estatística... o censo aí vem, alimentação, aí vem transporte, aí vem material didático e permanentes, aí vem as construções, ampliações reformas essas coisas todas aí o nosso departamento aqui precisa acompanhar é diferente dos outros departamentos... pra gente poder ter algo mais aproximado dessa evolução dessa educação escolar como a gente quer precisa ter uma secretaria de educação escolar indígena específica, com todas essas demandas, com todos esses setores que a secretaria de estado hoje tem, aí sim se cria um conselho de educação escolar indígenas esse conselho vai normatizar tudo essa secretaria vai demandar. Então assim sim, mais enquanto não. Não vai ser possível isso acontecer [...]”.

Para Otávio (2024), a demanda de trabalho é muito grande para o setor e ele acredita que é necessário a criação de uma Secretaria de Educação e um Conselho Escolar exclusivamente indígena para conseguir tratar e abranger todas as necessidades. Para Nete (2024):

“[...] Olha é difícil a gente pensar quais políticas assim de modo é geral, se existe ou que não que possa vir a acontecer eu entendo que a gente tem uma grande dificuldade de atender o aspecto até físico das escolas porque nós temos regiões de difícil acesso né. Então assim é um custo muito alto para a gente atender, esse aluno onde tem que distribuir merenda por voo, então imagina o custo disso a política infelizmente tudo cai numa num fortalecimento no aspecto financeiro, de um investimento muito maior para que a gente atenda, olha a gente trabalha com turmas multisseriadas porque é muito pulverizado escola com 8, 9 alunos então você trabalha com multisseriado é uma coisa muito complexa isso né. E é a única viável então acredito que o financiamento da educação escolar indígena já tem um aspecto que é diferente e precisa ser muito mais fortalecido porque o atendimento pra essa população também é muito complexo, como eu disse como é que a gente vai construir num lugar que não chega não tem como você chegar por nenhum transporte terrestre, então de voo pra você levar imagina, areia, cimento num voo pra ele e muito difícil a construção de espaço físico adequado pra essas populações é muito difícil, então eu entendo que é na parte mesmo de investimento que precisa ser diferenciado[...]”.

A entrevistada Nete (2024) apresentou um olhar que enfatiza as questões relacionadas aos recursos e ao financiamento voltados à estrutura e melhoria dos espaços físicos escolares, especialmente considerando as escolas localizadas em comunidades de difícil acesso. Embora esse não tenha sido o foco central da entrevista, sua fala trouxe à tona uma preocupação recorrente entre os gestores da SEED: a insuficiência de recursos financeiros para atender adequadamente às demandas específicas da Educação Indígena. Para a professora, a limitação orçamentária compromete diretamente a capacidade do Estado de garantir condições dignas de ensino e aprendizagem para os povos indígenas.

Na subcategoria "**Alunos Indígenas Brasileiros**", o objetivo foi compreender como ocorre o processo de identificação dos estudantes indígenas brasileiros e migrantes, buscando entender de que forma esse mapeamento é realizado e onde esses dados são armazenados. Sobre esse ponto, Leonardo (2024), representante do Departamento de Políticas Educacionais da SEED, explicou que o levantamento ocorre da seguinte forma:

“[...] A identificação é feita no ato da matrícula ou pelo censo escolar [...]”.

A resposta de Leonardo já diverge um pouco do pensamento de John (2024) que ressalta:

“[...] Então eh os dados eles são sempre muito gerais dados do censo. Dados do censo ... eles estão identificando agora alunos brasileiros e alunos estrangeiros mas, não tem ainda indígena nas escolas não indígenas e apesar de por exemplo, existe uma escola que é a escola 13 de Setembro que tem uma colega que está fazendo uma pesquisa lá inclusive eles tem esses dados mais esmiuçados assim dos alunos porque lá oitenta por cento da clientela é de alunos venezuelanos então aí tem os alunos venezuelanos, os alunos brasileiros e os alunos indígenas mas são os Warao né, as três etnias de indígenas que foram incorporadas ao estado vamos dizer assim eles, eles conseguem identificar mas, as outras não [...]”.

John (2024) do departamento da divisão de fortalecimento de currículo destaca que há uma dificuldade em localizar os alunos indígenas nas escolas estaduais da capital e ainda mostra uma situação específica que Roraima vive em relação a imigração venezuelana e com ela a vinda de etnias indígenas venezuelanos que buscam abrigo no Brasil. O participante nos informa que os dados do censo estadual podem ser conseguidos através do departamento da SEED que é responsável pelo Censo escolar. Conforme tivemos acesso na tabela da figura 11, tem-se o demonstrativo equivalente ao Censo de 2022 pois o censo de 2023 ainda está por sair em meados do 2º semestre de 2024 (vale destacar que até o momento, 2025.1, ainda não foi atualizado). Sob o mesmo viés, Nete (2024) coloca que:

“[...] E aqui a gente tem coordenação, quem acompanha a minha escola, são duas divisões que é subordinada vamos dizer assim a esse departamento o da educação fundamental e o médio. Então esses dados e quantitativos por exemplo há o do próprio venezuelano, de vez em quando a gente precisa dar essa informação, eu peço para a divisão de educação do ensino médio fazer o levantamento e eles fazem o filtro entende, então o que eu quero dizer com isso é que são dados que se eu tenho as solicitações anteriores a gente tem que levantar mas assim não [...]”.

Na tabela 11 temos o censo de 2022 com as escolas estaduais da capital Boa Vista e as que são atendidas nas proximidades, que eles delimitam como Boa Vista Rural e o quantitativo de alunos indígenas matriculados.

Ao observar-se a tabela encontramos um quantitativo até expressivo no total 615 alunos que estão matriculados e se declaram indígenas, o que nos chama atenção é que as matrículas dos alunos indígenas estão divididas onde, uma parte são assistidas por Boa Vista na zona urbana chegando a um quantitativo de 260 alunos e a outra parte é assistida por Boa Vista zona rural com um quantitativo de 355 alunos. Haja vista que, o estado não possui políticas públicas próprias para assistência destes alunos, aqui percebemos que as leis existem no papel, mas, na prática pouco é contemplado. Tal situação reforça o quão deficitário ainda é

o direito à educação principalmente dos povos indígenas do estado de Roraima. No entanto, o Plano Educacional, demonstra que esse quantitativo de alunos indígenas que estão estudando na cidade em contato com não indígena em escola regular deve ser levado em consideração e que as políticas públicas devem ser construídas observando esse aspecto. Nesse sentido, Otávio (2024) nos coloca dados divergentes:

“[...] Há 147 escolas em todo o estado e só em Boa Vista... É fácil saber (consultou um documento em busca desse quantitativo), nós temos 11 escolas indígenas Boa Vista/Rural...] Nós temos a Escola Atanázio Mota com 200 alunos, temos outras com menos... a Lino Augusto com 173. O levantamento a estatística é do ano passado a desse ano ainda não foi lançada, queremos ainda esse semestre ter dados atualizados, o dado que estamos passando aqui é de 2022 ainda e não de 2023[...]”.

Ou seja, mais uma vez o levantamento das informações é complexo tendo em vista que mesmo dentro das repartições da SEED há divergência nos dados, talvez por desatualização ou informações de períodos distintos. No entanto, pelo censo escolar de 2022 conseguimos localizar os dados com maior precisão. Dados esses que divergem dos que foram passados na entrevista, a escola indígena estadual Atanázio Mota teve 74 matrículas de alunos declarados indígena e a Escola estadual indígena Lino Augusto da Silva teve 53 alunos indígenas.

Percebe-se, de modo geral, que a SEED tem interesse e de certa forma apresenta conhecimento da necessidade de trabalhar com os alunos indígenas nas escolas urbanas, mas faltam ações para operacionalizar e efetivar essas questões. Nota-se que um estado com uma forte identidade indígena, não consegue instrumentalizar isso. Está levantada a pauta para a valorização da cultura indígena local. Para Leonardo (2024):

“[...] nas escolas da área urbana, os alunos indígenas se integram aos demais alunos, com os desafios inerentes à adaptação ao currículo escolar que não tem a língua materna. Nas escolas indígenas, a matriz é pensada na valorização da cultura indígena [...]”.

Sabe-se que o preconceito ainda é um grande fator que inibe as famílias de matricularem seus filhos como indígenas. Visto que, sabem que as escolas públicas principalmente da capital não atentam para que esses debates aconteçam nas escolas de como lidar com as diferentes culturas e como conviver com ela, no qual, todos somos iguais perante a lei conforme está no artigo 5º da Constituição Federal (CF) de 1988 que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Com objetivo de dirimir formas de preconceito com os alunos indígenas.

A partir das falas analisadas, percebe-se que não há uma preocupação sistematizada, por parte da SEED, que se reflita de forma efetiva em ações concretas voltadas à educação dos alunos indígenas que estudam nas escolas da capital. Essa ausência de planejamento específico compromete a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerando que a educação é uma das principais ferramentas para o enfrentamento dos preconceitos socioculturais, sua atuação deveria promover a valorização da diversidade e permitir que os alunos se comuniquem e interajam com a cultura indígena, reconhecendo-a como parte fundamental da identidade coletiva brasileira.

Para encerrar esta categoria de análise, é importante reforçar o que estabelece o Plano Estadual de Educação de Roraima, válido para o decênio de 2014 a 2024, o qual reconhece que:

As políticas educacionais devem considerar o contingente que vive nas cidades, vilas e povoados dividindo espaços com os não-índios e frequentando escolas que ofertam o ensino regular não-diferenciado, especialmente nas escolas situadas nas sedes dos municípios (Governo do Estado de Roraima, 2014, p. 135).

O referido documento define as ações das políticas públicas educacionais em Roraima, preconizando que estas precisam voltar-se para as demandas dos estudantes indígenas que estudam nas escolas urbanas, proporcionando a estes uma educação específica.

Para enfrentar os desafios postos no contexto da educação escolar indígena com qualidade e respeito à autodeterminação dos povos e efetivação de um currículo diferenciado, as políticas públicas educacionais em âmbito estadual devem fortalecer os processos escolares específicos em respeito à cultura e história de cada etnia, sem com isto, descuidar das exigências legais correspondentes à educação brasileira (Governo do Estado de Roraima, 2014, p. 135).

Frente ao exposto, acredita-se que a educação como todo e a educação para os povos indígenas merecem reconhecimento e sua valorização que deve vir a partir do próprio sistema, visto que o plano estadual reconhece isso, o que está faltando é a aplicação dessas ações que favoreçam a importância de manter a equidade, o respeito e as identidades indígenas presentes em nosso estado.

5.2 CURRÍCULO E BNCC

Entende-se que o currículo escolar diz respeito ao conjunto de conteúdos, habilidades e experiências que a escola oferece aos alunos durante o percurso no processo de ensino/aprendizagem. Ele é o documento que define o que deve ser ensinado em cada etapa de ensino, incluindo disciplinas, atividades extracurriculares e metodologias. O currículo aborda aspectos diversos como valores, competências socioemocionais e formação ética. Ele funciona como um guia que orienta a comunidade escolar sobre os objetivos educacionais e o que é esperado ao longo do ano letivo. Sobre isso, Julião (2011, p.91) traz a discussão de como deveria se pensar em currículo, assim destaca que:

Pensar em um currículo que promova a cidadania intercultural indígena pressupõe fazer da escola um ambiente que, ao invés de reprimir as práticas culturais desses povos, possam valorizá-las no seu dia a dia. Esse, aliás, é um trabalho que todas as escolas públicas e privadas deste país deveriam estar fazendo (Julião, 2011, p. 91).

Diante disso, pode-se compreender que o currículo deveria promover ações de mudanças na prática da educação indígena, sendo um apoio necessário para conter toda e qualquer atitude de discriminação, reprimindo ações que não valorizem a cultura indígena no ambiente escolar. Alípio Casali (2007, p. 17)

Currículo não apenas um repertório ordenado de conteúdos disciplinares ('disciplinares' nos dois sentidos: de saberes e de procedimentos), mas o denso conjunto de saberes e procederes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, racionais e emocionais, sociais e afetivos, éticos e estéticos, científicos e não-científicos, econômicos, políticos e culturais, endógenos e exógenos, que constituem as práticas escolares cotidianas (Alípio Casali, 2007, p. 17).

O currículo é um conjunto de ações que devem ser base para ações futuras nas escolas, onde não apenas trabalhe conteúdo, mas que busque práticas de saber envolver os alunos em diferentes assuntos sociais que faça com que alunos possam refletir diante de seus comportamentos e enquanto cidadão com valores dignos de uma sociedade mais estruturada.

A construção do currículo escolar envolve diversas etapas e a sua colaboração ocorre de diferentes formas, dentre elas a definição de diretrizes, o currículo é frequentemente baseado nas diretrizes estabelecidas pelos órgãos educacionais, que definem as competências e conteúdos essenciais para cada etapa de ensino.

Por conseguinte, temos a análise de necessidades onde as escolas avaliam as necessidades dos alunos e da comunidade, analisando o contexto de Roraima é necessário considerar o contexto cultural, socioeconômico e as demandas do mercado de trabalho local para que a escola consiga construir um currículo adequado com a realidade da instituição.

Em seguida temos a seleção de conteúdos, passo esse em que os educadores escolhem os conteúdos que serão abordados, buscando garantir que sejam relevantes e integrados. Isso inclui disciplinas básicas, como Matemática e Língua Portuguesa, Artes e Educação Física dentre outras. Consequentemente, a definição de Metodologias que é quando se escolhe as abordagens pedagógicas e métodos de ensino que serão utilizados.

Ademais, o currículo deve ser constantemente avaliado e revisado com base no desempenho dos alunos, feedback dos professores e mudanças nas diretrizes educacionais, pois isso garante que ele se mantenha atualizado e eficaz. Explicitado um pouco sobre a construção do currículo escolar trazemos essa categoria de análise por entender que o currículo é um fator muito importante dentro do sistema escolar sendo ele quem um guia claro que direciona a escola sobre o que deve ser ensinado, ajudando professores a planejar suas aulas e alunos a entender o que se espera deles. O currículo é projetado para desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e competências socioemocionais, preparando os alunos para o futuro.

Neste sentido é importante que a escola tenha um currículo bem estruturado que promova igualdade de oportunidades, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo e experiências educativas na busca de uma verdadeira equidade e inclusão dentro do espaço escolar e trazendo essa realidade para os estudantes indígenas nas escolas estaduais de Boa Vista. Será que isto é contemplado?

Durante as entrevistas, buscou-se compreender de que maneira a Secretaria Estadual de Educação tem atuado a **implementar o currículo**, de forma a contemplar as especificidades dos alunos indígenas matriculados nas escolas estaduais urbanas de Boa Vista. Sobre esse ponto, o entrevistado John (2024) destaca que:

[...] Pois é, inclusive agora no seminário que foi quinta e sexta-feira uma discussão era essa né, houve uma modificação no currículo oficial mas eh o currículo das escolas indígenas ele foi modificado a última vez em a matriz curricular foi modificada a última vez em 2007, certo e aí o Prof. X que é um conselheiro do conselho estadual de educação que é o representante da educação indígena lá né ele falou que há uma necessidade de reestruturar esses currículos essas matrizes adequando a realidade educacional indígena, porque o que se tem, claro o que se tem você não vai poder modificar aquela parte do currículo que é a parte geral básica né essa ai não modifica mas, a parte flexível você consegue modificar e algumas coisas que acontecem, alguns vamos dizer assim alguns que são como componentes

curriculares ou disciplinas que já existem nas escolas indígenas por exemplo entre eles há muito tempo já existem a questão de elaboração de projetos que tem e está na matriz. É uma questão que tenta trazer a comunidade pra dentro da escola e trabalhar algum projeto social ou projeto escolar, mas que seja voltado a realidade da comunidade isso ai já existe na prática mas, isso não está regulamentado né [...]

De acordo com o professor John, o currículo básico atualmente adotado pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED), utilizado nas unidades de ensino da rede estadual, passou por sua última reformulação há 17 anos. Considerando as transformações sociais, educacionais e culturais ocorridas nesse intervalo, entende-se que há uma necessidade urgente de revisão e atualização curricular. Tal cenário exige não apenas ajustes técnicos, mas a formulação de novas políticas públicas que assegurem aos povos indígenas melhores condições de acesso, permanência e participação ativa na reestruturação curricular.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar o que aponta Grupioni, ao destacar que:

Pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos povos indígenas a uma demanda, atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (Grupioni, 2004, p. 36).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de construir um currículo que esteja alinhado à realidade dos alunos, valorizando e respeitando seus modos de vida. No caso dos estudantes indígenas, um currículo ideal deve contemplar os saberes tradicionais das comunidades, incorporando-os de maneira efetiva às práticas pedagógicas. Isso inclui considerar o calendário cultural e natural das comunidades indígenas de Roraima, além de reconhecer e valorizar as identidades dos estudantes indígenas que compõem o alunado das escolas urbanas.

Sobre essa questão, a professora Ana (2024) destaca que:

“[...] Pelo CEFORR nós trabalhamos com as formações continuadas para os professores né, das comunidades indígenas então essa é uma forma de auxiliá-los e de direcionar e de valorizar a cultura no nosso estado porque basicamente o nosso estado ele é indígena né [...]”.

A formação continuada é uma ferramenta que os educadores devem adotar para estarem sempre se inovando e buscando novos meios de ensino, já que a educação está sempre criando ferramentas ou mesmo mudanças em suas teorias. Além disso, buscar trabalhar com formação continuada deve priorizar as necessidades dos alunos no dia a dia, para que os alunos tenham qualidade em seu processo de ensino e aprendizagem.

Ainda nesta categoria de análise, destaca-se a atuação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua atuação**, documento normativo que define as diretrizes e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na Educação Básica em todo o território nacional. A BNCC tem como objetivo assegurar que todos os estudantes, independentemente da região onde vivem ou do tipo de escola que frequentam, tenham acesso a uma formação de qualidade, com base em um conjunto comum de conhecimentos, competências e habilidades. Além de abordar conteúdos acadêmicos, a BNCC valoriza o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais, éticos e culturais.

Importante ressaltar que a BNCC não exclui a diversidade: ela permite que escolas, estados e municípios complementem seu conteúdo com abordagens específicas, respeitando as particularidades locais e culturais. No entanto, isso nos leva a uma pergunta central neste estudo: como a BNCC tem sido aplicada, de fato, no estado de Roraima, especialmente em relação a presença dos alunos indígenas da rede estadual urbana?

Ademais a BNCC também se preocupa com a preparação para o futuro buscando trabalhar nos alunos competências necessárias para a vida contemporânea, incluindo nos educandos habilidades para o trabalho e a convivência social. Esse documento é um marco importante na educação brasileira, pois orienta a elaboração dos currículos das escolas e visa promover uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Dito isso, procurou-se compreender de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem contemplado as especificidades dos alunos indígenas nas escolas estaduais urbanas e como a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED) tem conduzido esse processo. Nesse contexto, o professor John (2024) aponta que:

“[...] Bom, a Divisão de Fortalecimento de Currículo na verdade infelizmente a gente não trabalha com a questão da educação indígena, porque é um trabalho da divisão lá do Departamento de Educação Indígena mas, o que que a gente pode fazer em comum acordo com eles era justamente ajudar nesse processo de criação dessas identificações de um trabalho diferenciado em relação aos alunos indígenas nas escolas não indígenas, em relação a questão da Base Comum Curricular na verdade não há uma explícita colocação em relação a isso, o que se diz sempre dentro da base e o DCR traz eu acho que o DCR também tenha até mais nosso Documento Curricular é a questão das escolas da educação indígena poderia ser melhor mas tem,

é essa questão de respeito a diversidade cultural desses povos, principalmente é a valorização de utilização da língua nos processos de ensino aprendizagem, por exemplo se uma escola indígena resolver que eles vão adotar a língua lá falada na comunidade por exemplo Wapixana pra trabalhar todos os componentes curriculares nessa língua isso é possível legalmente né inclusive acontece com os índios, pelo menos em três etnias do estado isso acontece. Os Wai Wai né que as aulas são ministradas em Wai Wai todas as aulas de matemática. E Yanomami né eh realmente a escola é totalmente dentro da comunidade então não tem como você trabalhar eh ensinando em língua portuguesa vai ser ensinada em a língua Yanomami. E o outro é são os Yekuana né também trabalham dessa forma, talvez os Ingarikó também porque os Ingarikó são pouco e eles vivem mais distantes e eles também talvez trabalham com ensino na língua. Isso é uma possibilidade legal, né? Mas eh por exemplo a escola a comunidade Canauanim, que é uma que é a comunidade indígena mais próxima que a gente tem aqui da capital que fica vinte e cinco quilômetros aqui de Boa Vista lá é a etnia predominante são os Wapixana. Muitas pessoas da comunidade falam Wapixana. Mas as aulas lá são todas em língua portuguesa, entendeu? [...]"

As palavras do professor demonstram conhecimento sobre a necessidade de reconhecer e valorizar os aspectos linguístico e cultural dos povos indígenas, John mostrou a realidade de como que algumas escolas das comunidades indígenas trabalham e aponta uma maneira de como valorizar a língua desses povos, sugerindo que elas devem ser trabalhadas dentro da escola junto dos componentes escolares o que vai de encontro como o que diz Grupioni (2013):

[...] professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas. Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades, são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação. Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes, a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, que pretendia valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo, como docentes, membros das respectivas comunidades indígenas (Grupioni, 2013, p.71).

No departamento da professora Ana eles trabalham com a formação dos professores e com isso adentramos na subcategoria **Capacitação** e de uma maneira geral eles buscam auxiliar os professores indígenas. Neste sentido a professora ressalta a valorização cultural e reforça que o estado de Roraima é indígena, mesmo reconhecendo esse cenário, o departamento da professora se prende ainda apenas nas diretrizes gerais da LDB e do RCNEI como ela já citou anteriormente o trabalho feito pelo departamento ainda parece ser vago e carece de um olhar mais atento para estes povos, e também fazemos um adendo em

observação e análise das falas da professora Ana sobre o trabalho de formação continuada corrobora com o que diz a Portaria Interministerial MJ e MEC nº559, de 16 de abril de 1991 em seu artigo 7º:

Art.7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§1º Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§2º É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes (MEC, 1991).

No que diz respeito ao âmbito da Formação de Professores a capacitação dos educadores é essencial para a implementação eficaz do currículo, garantindo que estejam preparados para aplicar as metodologias e conteúdos escolhidos. Esse processo é dinâmico e pode variar de acordo com a legislação e as características de cada instituição. Julião (2011, p. 94):

Um currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos universais organizados e separados para serem ensinados por disciplinas, tempos e espaços. Porque o que se ensina numa escola não são apenas conhecimentos, nem o que se aprende são apenas conteúdos. Como toda escola é um organismo vivo, tudo o que se passa dentro dela "ensina" e todas as pessoas que a compõem são permanentemente afetadas e "ensinadas" (Julião, 2011, p. 94).

Diante da afirmação de Julião (2011), percebe-se a necessidade da formação continuada para os educadores, pois, o currículo é um suporte educacional, mas para ser bem executado, os professores precisam estar com suas formações atualizadas conforme as novas demandas sociais. Para isso, o autor Libâneo (2004, p.227), o termo de formação continuada:

Vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p.227).

Nesse sentido, destacamos o pensamento de Rosa e Schnetzler (2003), que reforçam a importância da formação continuada ao afirmarem que: “a formação continuada deve ser

concebida como um processo permanente de aperfeiçoamento profissional e pessoal, integrando teoria e prática, numa perspectiva crítica e reflexiva da ação docente.”

A partir dessa compreensão, buscou-se verificar, por meio das entrevistas, quais ações de formação têm sido promovidas pela SEED com foco na Educação Indígena. Procurou-se entender se essas capacitações contemplam as especificidades culturais dos estudantes indígenas, se são acessíveis a todos os docentes e se há intencionalidade no fortalecimento da prática pedagógica voltada para uma educação intercultural.

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceber que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (Rosa e Schnetzler, 2003, p. 27).

É necessário falar sobre essa necessidade de aperfeiçoamento no campo da formação continuada de professores por entender que ela é essencial para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula e conseqüentemente uma melhor qualidade na educação e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Para tanto, Grupioni (2006, p. 63), menciona que:

Se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados (Grupioni, 2006, p. 63).

As formações precisam ter um caráter de funcionamento real, quando estes voltam para sala de aula. Pois, a educação avançou, mas o sistema ainda é falho quando se trata de promover uma educação igual para todos, sem ações genéricas, mas que sejam essenciais para o respeito de todos os direitos culturais e sociais. Uma vez que o currículo educacional é flexível para adotar medidas de acordo com a realidade local e cultural do lugar. Ademais, o Estado de Roraima tem suas raízes fortemente indígenas, o que deveria estar como

prioridades em seus currículos educacionais. Colocando em pauta nas formações continuadas e executadas na prática pelos educadores nas salas de aulas.

Em entrevista com o professor sobre a presença de seu departamento no que se refere a promover eventos de capacitação para professores John (2024) salienta que:

[...] A DIFIC não. Mas o departamento lá da educação indígena promove e o CEFORR também promove e aí assim quando nós somos convidados como que aconteceu no seminário, nós vamos lá e participamos, né? [...]

E para a professora Ana (2024):

[...] Não, nós temos especificamente para as comunidades, porém quando faz é para o estado e muitos dos professores indígenas se fazem presente. Fazem questão de participar [...]

Nota-se que não há uma estrutura sistemática dos departamentos da secretaria de educação em trabalhar a capacitação dos professores para trabalhar com a questão indígena. Na análise das entrevistas percebemos uma preocupação genérica para com a formação docente, mas nada evidencia um olhar atento para a formação continuada vinculada ao trabalho com os alunos indígenas, diante deste exposto nos questionamos se a falta dessas capacitações não interfere na formação continuada destes professores.

Ademais, Freire (1996) afirma que é justamente na reflexão do trabalho duradouro de formação continuada que “é na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” Freire, (1996, p. 43). Para tanto, é necessário que os docentes se aperfeiçoem e reciclem suas ações em sala de aula buscando sempre estratégias de melhores para os alunos.

Continua-se nossa subcategoria sobre capacitações buscando saber se quando ocorre alguma capacitação se estas buscam valorizar os saberes e culturas destes povos? Para o professor John (2024):

[...] Na verdade tudo muito no discurso, né? No discurso é muito fácil. E aí a gente pode eh falando bem claramente nesse seminário lá que a gente foi lá e falou uma hora isso fica muito voa né? As palavras o vento leva. Agora as ações é que deveriam realmente ser mais concretas. E aí dessas ações deveria partir do departamento de educação indígena da divisão de educação indígena. E aí a gente entraria nós entraríamos como parceiros né, serve para ajudar a discussão do currículo, para ajudar a outras discussões que fossem necessárias, mas, infelizmente

é muito lento né, a gente sabe lógico né que na educação as coisas acontecem dentro de um processo demorado até a gente perceber as modificações mas, elas não acontecerão se elas não tiverem o início né? Não tiveram uma iniciativa e isso não ocorre [...]

Para a professora Ana (2024):

[...] Sim. Nós temos e quando se trabalha porque como eu te falei nós trabalhamos aqui com as formações formação continuada. Nós temos no estado a feira de ciência indígena que aconteceu o ano passado a primeira edição. E ela foi amplamente divulgada e muito participativa, tivemos participação da maioria dos municípios indígenas do estado. Foi muito, muito interessante, muito bacana. Nós temos além do trabalho com os magistérios indígenas nós temos os sábados culturais onde eles trazem representações e atividades e o que é trabalhado nas salas de aulas com seus alunos, eles trazem amostras, além do trabalho feito, realizado na sala de aula com os formadores. Nós temos também os encerramentos onde todos também participam e trazem para valorizar a sua cultura, suas danças, né? Suas indumentárias, trazem também todo trabalho realizado na sala de aula com seus alunos. Trazendo resultado daquilo que foi aprendido na sala de aula. Tem os sábados culturais, tem os encontros pedagógicos [...]

Diante das considerações apresentadas, observa-se que aquilo que poderia ser caracterizado como um trabalho consistente e contínuo em relação à formação de professores para a temática indígena, muitas vezes, limita-se ao papel. Embora existam iniciativas pontuais, falta uma estrutura organizada e permanente que viabilize a efetiva operacionalização de processos formativos voltados às especificidades da Educação Indígena. Assim, torna-se evidente que a existência de leis, por si só, não é suficiente: se não forem implementadas por meio da formação continuada dos docentes, permanecem ineficazes diante da realidade escolar.

Verifica-se, portanto, a necessidade urgente de programas de formação articulados pelo sistema educacional estadual, capazes de responder às demandas concretas da Educação Indígena em Roraima, promovendo uma atuação mais sensível, crítica e adequada às realidades das comunidades.

Partindo agora para a subcategoria "**Obrigatoriedade da Educação Indígena**", buscou-se compreender se as comunidades indígenas participam de forma ativa em projetos e políticas públicas desenvolvidas junto às escolas. Sobre esse ponto, o professor John (2024) afirma que:

[...] Não. Tem eu acho que ela tem em ações individualizada né? Não tem nenhum projeto especificamente não. Principalmente como eu estava falando no dia do índio algumas escolas até convidam né lideranças pra dar palestras, outros convidam grupos de dança do Canaúanim, da Tabalascada que eles vem e dançam na escola mas, é uma coisa muito pontual e não tem uma perspectiva de continuidade ou de reflexão a respeito daquela ação [...].

Segundo o professor John (2024), embora haja alguma participação das comunidades indígenas nas escolas, ela ocorre de forma efêmera e informal, sem uma estrutura consolidada que sustente ações contínuas ou planejadas. Essa constatação revela que, na maioria dos casos, os povos indígenas ainda não contam com uma inserção escolar sistemática, capaz de garantir a presença efetiva e permanente de sua cultura no cotidiano das unidades escolares. Trata-se aqui da participação no espaço da escola — um ambiente que, por natureza, deveria ser plural e refletir a diversidade sociocultural da região em que está inserido. No entanto, o que se observa é que, quando há alguma iniciativa voltada à valorização da cultura indígena, ela se dá de forma pontual, sem continuidade ou articulação com o projeto político-pedagógico das escolas.

Sobre essa mesma questão, a professora Ana (2024) pontua que:

“[...] Sim, sim tem sempre por exemplo agora com magistério Yekwana nós tivemos em várias etapas onde os Yekwana muito específico os Yanomani também participaram e são ouvidos, dizem o que eles querem, como eles querem, o que é abrangência, eles colocam todas, as lideranças trazem todos os seus anseios, assim aconteceu também com o todos os magistérios indígenas eles trazem os anseios do próprio povo. Eles trazem a demanda para o CEFORR. E aí é estudado e é trabalhado junto [...]”.

As respostas da professora Ana vão ao encontro do que tenta-se mostrar aqui, a importância desses povos serem ouvidos e de como se deve criar essa interlocução entre os representantes da SEED e as comunidades indígenas na hora da construção de qualquer que seja a atividade que os envolve, são eles quem devem escolher e dizer o que necessitam, quais seus anseios, para a partir daí começar a se fazer um trabalho condizente com o que eles buscam e querem e não como o governo, o estado ou a secretaria de educação quer. Desta forma se cumpre o que diz o artigo 1º do Decreto nº 6.861 de 2009 que salienta que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.” Grupioni (2006, p.43), destaca que a:

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (Grupioni, 2006, p. 43).

De acordo com o 1º do Decreto nº 6.861 de 2009 e autor Grupioni (2006), a escola tem um papel de valorizar os povos indígenas, de forma que sua especificidade seja respeitada. Aqui destaca-se, que o papel da escola diante disso ainda está longe de promover essa organização de maior participação dos povos indígenas. E para isso acontecer precisa de estímulos vindo do sistema educacional para as escolas. Ainda conforme Grupioni (2006, p. 65):

A escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e suas tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil (Grupioni, 2006, p. 65).

Para que a escola consiga ser um espaço acolhedor para os alunos indígenas, é preciso reformular suas práticas pedagógicas para que seja voltada para todas as culturas que dela fazem parte. Por conseguinte, busca-se saber se as políticas nacionais e estaduais são suficientes para minimizar os problemas dos alunos indígenas na rede pública do estado. Nesse sentido, John (2024) ressalta que:

“[...] Essa pergunta aí é muito complexa, porque a Lei lá, acho que é 10.639 uma coisa assim (resposta com dúvida) que garante ou que obriga as escolas a trabalharem as culturas indígenas e afro indígenas nas escolas na verdade isso não se concretiza na prática né, se concretiza em algumas ações pontuais de alguns professores, mas por que que isso não se concretiza na prática? Existem diversas possibilidades de respostas para essa pergunta, assim não se concretiza na prática porque primeiro o professor não tem uma formação adequada nessa direção, segundo muitos professores infelizmente tem preconceito em relação a questão indígena mesmo o nosso estado sendo um estado indígena, nós somos o estado que tem o maior percentual de pessoas indígenas no Brasil, percentualmente falando que

é 15,29% de acordo com o último censo. Dos 637 mil habitantes de Roraima, 97 mil são indígenas que se declararam indígenas fora aqueles que não se declaram. E então não há nenhuma ação bem clara das instituições. É necessário? É! Mas, se não houver uma mobilização, se não houver uma cobrança. Por exemplo, aqui a gente age muito por ações indicações do Ministério Público, há o Ministério Público foi e identificou um problema, e tal. Aí que começa principalmente essas questões por exemplo dos alunos migrantes que até o ano passado não existia nenhuma política pública voltada para a formação dos professores que atuam com todos né que atuam com alunos migrantes, agora já tem que é o PROFAM que é o Programa de Formação Para o Acolhimento de alunos Migrantes que é um projeto de extensão da Universidade Estadual e em parceria com a DIFIC que é a Divisão de Fortalecimento de Currículo terminamos a primeira turma e a agora vamos partir para a segunda turma de professores para preparar melhor esses professores pra atuar com a diversidade com as questões interculturais as questões bilíngues no contexto da escola [...]”.

Observa-se, na fala do professor John, que a questão levantada é considerada complexa. Ele demonstra ter conhecimento da legislação vigente sobre a Educação Indígena, mas reconhece que sua efetivação, na prática, esbarra em múltiplas dificuldades. Tais obstáculos não são desconhecidos por quem atua no cotidiano escolar — como professores, sabemos que esses entraves são reais e recorrentes. O que chama atenção, contudo, é que medidas concretas só começam a ser tomadas quando há denúncias formais, como no exemplo citado por ele. Isso evidencia um modelo reativo, e não preventivo, na condução das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas.

Ainda segundo John, há diversas outras demandas que pressionam o sistema educacional estadual, como o aumento da migração venezuelana, os impactos da pandemia da Covid-19 e outras problemáticas estruturais. Contudo, isso nos leva a um questionamento fundamental: e os alunos indígenas que vivem e estudam nas escolas urbanas da capital? O que tem sido feito por eles? O que ainda pode ou deve ser feito?

Ao dialogarmos sobre essas questões com a professora Ana (2024), sua fala revela que:

“[...] É não sempre tem o que ainda se pode fazer né, não é assim suficiente, mas é o que a gente tem, né? Então a gente tem feito o possível pra minimizar os problemas que aparecem [...]”.

Em poucas palavras a representante do Centro de Formação de Professores de Roraima responde que o que tem não é suficiente, e sempre há algo a mais que possa ser feito. Mas, enfatiza que busca fazer o possível para diminuir as dificuldades que surgem.

Reconhecem o problema, mas nenhum dos dois entrevistados conseguem articular forças para consolidar soluções.

Ainda dentro da obrigatoriedade da educação indígena busca-se indagar como a lei 11.645/2008 (que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas) tem sido aplicada por parte dos departamentos da secretaria estadual de educação e para John (2024):

“[...] Não tem sido aplicada, na verdade não há uma aplicação a lei porque não há um acompanhamento, e nenhuma cobrança institucional né por exemplo, quando nós aqui... de certa forma aqui... Fazendo uma meia culpa quando a gente monta os planos de ensino que vão para as escolas a gente já poderia colocar lá essas observações que no planejamento dos professores deve ser observada as leis tais e tais, pra que lá quando ele for trabalhar lá determinado objeto de ensino lá que a gente chama de conteúdo, ele abordar essas questões e colocar isso bem claramente na pratica né, mas não existe não [...]”.

Sob esse viés, John diz, claramente, que não há uma supervisão de como essa lei funciona nas escolas. Esse dado também é preocupante tendo em vista a falta de dados que demonstrem como está sendo a operacionalização de algo gestado pela secretaria, pelo estado e pela federação. Ficando mais uma lei sem efeito e sem resultados. Percebe-se em sua fala, que o papel da educação está enfraquecido desde as suas bases, sendo a secretaria a principal responsável, mesmo de forma indireta, pelas dificuldades, pelas lacunas que a educação em Roraima apresenta em relação aos estudantes indígenas. No qual, para os próprios representantes da secretaria de educação falta um aprofundamento da cultura local.

Diante das falas, temos notado que não há uma avaliação de como os cursos de capacitações tem repercutido na prática dos docentes. Falta assim, um olhar atento para a consolidação das ações operacionalizadas para que assim se possa angariar resultados e reformulações para futuras reestruturações da formação docente. Assim, a maioria das escolas não adotam medidas para mudar esse cenário e inserir os alunos indígenas como parte da escola. Conforme foi analisado nas falas dos organizadores e chefia dos departamentos, quando usam frases “tudo é muito discurso”, percebemos que quando envolve realizar na prática, tudo se torna complexo. Pois, essa formação não terá continuidade na prática da escola. Ou seja, o sistema fez a formação, mas não chegará até as escolas, ou mesmo nas salas de aulas, no qual ficará apenas no conhecimento dos professores. Pois quando chegam nas escolas as demandas são outras, deixando os professores sobrecarregados das ações da docência.

O que resulta na desmotivação e falta de interesse em fazer um trabalho longo e profundo, para que assim obtenham mudanças com essas leis para educação indígena. Temos aqui respostas que talvez sejam imediatas devido a tantas demandas que são vistas dentro de uma secretaria de educação. De acordo com Nascimento e Vieira (2015, p. 33):

Enquanto em determinadas áreas do conhecimento sobram professores com formação, em outras faltam. Os salários são baixos e a motivação, poucas vezes, elevada. O inventário de dificuldades poderia ir além, mas não cabe aqui aprofundá-las senão referi-las no sentido de explicitar os desafios que permanecem. Estes, de fato, são muitos. Enfrentá-los demanda coragem política e técnica o que, nem sempre, tem sido ingrediente da gestão pública. Por outro lado, as políticas educacionais são sempre desafios de longo prazo e, no Brasil, a descontinuidade das iniciativas tende a marcar as ações do Poder Público. Em pleno século XXI, vigora no país uma concepção de gestão pública centrada em políticas de Governo e não em políticas de Estado (Nascimento e Vieira, 2015, p.33).

Diante do argumento de Nascimento e Vieira e das análises, os problemas da educação são bem mais amplos do que os objetivos discutidos nesta tese, o que não cabe aqui descrevê-los. Porém, diante dessas demandas, notamos que inserir as políticas públicas indigenistas com eficácia se torna um dos menores problemas do sistema educacional, ficando sem prioridade devidos as outras questões/falhas a serem resolvidas.

Ainda conforme Nascimento e Vieira (2015, p.33), “vencer o desafio da educação em nosso país pressupõe um pacto de toda a sociedade pela educação. Somente assim esta deixará de ser prioridade no discurso dos políticos e da política, transformando-se em prioridade na prática da gestão pública”. É um trabalho não só do estado, mas da escola e comunidade. Somente assim, as práticas educacionais serão justas. Cabe também aos alunos e famílias indígenas buscarem por seus direitos de preservar suas identidades dentro do espaço escolar, sem inferioridade.

Já nas análises dos cenários atuais das chefias diversas da secretaria de educação do estado, temos aqui uma outra realidade de complexidade no trabalho e atuação. Isso porque, estão ali, servidores nomeados pelo governo, e toda troca de governo, resulta na mudança desse servidor, muitas das vezes, até antes de mudar a gestão. Então, digamos que a necessidade de mudança exige, desde os critérios de quem vai ocupar esses cargos. Há uma diferença entre um servidor nomeado e um profissional da área que conhece a realidade no dia a dia, e que sabe das necessidades.

O que se observa, segundo a professora Ana, é uma constante rotatividade nos cargos de chefia, o que compromete a continuidade e a eficácia das ações educacionais. Essa

instabilidade institucional dificulta a consolidação de políticas públicas consistentes, mantendo-se, muitas vezes, um discurso genérico de progresso, enquanto, na prática, a educação encontra-se fragilizada e, em muitos aspectos, em situação de desvantagem. Essa fragilidade se agrava diante da ausência de diálogo efetivo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo — sistema, escola, comunidade e famílias. Fica evidente, portanto, que a educação só pode avançar quando há articulação e cooperação entre esses elementos.

Sobre essa temática, Grupioni (2006, p. 54) ressalta que:

Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos para a generalização dessas práticas. Muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslanchar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios (Grupioni, 2006, p.54).

Conforme as palavras de Grupioni, existem muitas lacunas enfrentadas pela Secretaria de Educação, ainda há falta de investimento para o campo da educação indígena, e esse fato deveria ser visto como prioridade. Não é porque são culturas que viviam ou vivem fora da zona urbana que não precisam de estruturas mais elaboradas e com constante formações continuadas. É preciso desmistificar alguns pensamentos que é fácil lecionar para indígenas. Pois, ainda tem se um pensamento que seus saberes são inferiores e não exigem tanto.

Dando continuidade às análises, adentra-se agora a última subcategoria, “**Sugestões**”, cujo foco é reunir propostas e apontamentos que possam contribuir para a melhoria da organização e da operacionalização do trabalho com os alunos indígenas nas escolas estaduais localizadas na cidade de Boa Vista. Essa etapa da pesquisa visa compreender, a partir das percepções dos entrevistados, caminhos possíveis para tornar a educação indígena urbana mais efetiva, inclusiva e sensível às especificidades culturais desses estudantes.

Nesse sentido, o professor John (2024) esclarece que:

“[...] Eu até já falei um pouco, né? Mas eu vou repetir aqui. Primeiro eu acho que tem que primeiro é fazer uma discussão com os próprios indígenas. Tem uma organização. Que se chama

organização dos indígenas da capital que é a ODIC eu não sei se ela está funcionando ainda essa organização mas ela tinha material inclusive é que eles falam sobre isso né eh e fazer esse diálogo inicial depois montar um material de orientação pras escolas. Partindo da Secretaria de Educação pra as escolas e de como identificar. O processo de identificação e depois desse processo, o processo de ações, ações de que podem ser desenvolvidas e essas ações elas envolvem respeito a cultura, respeito a língua, elas envolvem por exemplo, se a gente, que é complicado mas é um é um é um mas é uma possibilidade de eh é uma escola que que se propõe a ser uma escola como um espaço de aprendizagem ela pode se propor por exemplo é em todos os passos da escola está lá em português, em espanhol, em inglês e nas línguas indígenas de Roraima né? Ou se não tiver esse tipo de identificação mas tem um mural na escola, um banner, alguma coisa assim com a identificação de todos as etnias de Roraima, mostrando todo mundo que passar ali vai conhecer, os alunos vão saber que em Roraima tem tem três etnias, né? Dez etnias que são de Roraima mesmo, vamos dizer assim, com algumas divididas com o Amazonas que é o caso do Waimiri-Atroari e os Yanomami, né? Que que estão aqui, estão lá e tem as três etnias que vieram Venezuela né que é o Pemon, como é que é o outro o Warau e tem uma outra aí eu não estou lembrado, mas assim é preciso conhecer né conhecer pra respeitar pra compreender aí o outro passo mais adiante é justamente o desenvolvimento de atividades, como trabalhar isso no contexto da escola. Primeiro, alguns alunos que estão nessa situação nas escolas, eles sentem invisibilizados, né? Eles eles não existem lá enquanto identidade indígena eles existem como aluno e tem que é aquele aluno que tenta se adaptar que tenta ser um aluno da cidade e e a gente sabe que não é não é uma não é fácil eh pra ele né? Existe também aqueles que não se aceitam, né? Tem esse questão. Eu tenho uma amiga, né? E ela falava que o filho dela não se aceitava né e o filho dela é indígena. E aí ele ia pra escola, ele negava totalmente, não dizia que era indígena e e se nega totalmente a aceitar apesar da mãe ser de movimento indígena e tudo e tal. Mas assim pra ele assumir a identidade indígena era um mais um problema que ele criaria, né? O porquê situações são várias que acontecem, de preconceito, de desrespeito, né? Nas escolas e esse preconceito não acontece só da parte de alunos dos colegas ali. As vezes até dos próprios professores, né? É um exemplo de preconceito que aconteceu comigo lá em Pacaraima né? Numa escola do Casemiro e eu trabalhava lá e duas crianças chegaram brigando assim: dizendo olha professor ele está me chamando de caboclo aí eu, olhei assim e disse: mas você não é caboclo você é indígena então esse termo caboclo que é utilizado como de modo pejorativo né? Ah as crianças indígenas que chegam nas escolas são chamadas de caboclo, e elas não eh não aceitam isso né porque ela tem um cunho pejorativo apesar de que por eu me coloco como caboclo também mas eu sou caboclo porque me criei na beira do rio me criei em Caracará me considero um caboclo ribeirinho né? (risos). Lá da minha volta aí era indígena, mas eu me considero um caboclo ribeirinho nesse sentido. Acabou e aí esse menino lá de aí eles largaram aí rapaz você tem que dizer que você é indígena você não é caboclo então você não tem que brigar vai brigar pra que né? [...]"

Para John, é necessário um diálogo com as comunidades indígenas, a fim de que elas se reconheçam como indígenas. Porém, eles sabem dessa dificuldade por ainda existir preconceito. Esses motivos os levam a não se reconhecerem conforme suas culturas. O que analisa-se diante disso, é que mesmo sabendo dessas situações, não é trabalhado em nenhuma ação escolar ou estadual o combate desse preconceito. Esse cenário torna ainda mais difícil aplicar essas leis na prática, pois as escolas ainda se amarram em evitar o constrangimento dos indígenas nas escolas. Essa realidade parece ser contraditória ao ambiente escolar, pois, só conversando, dialogando com essas leis e as aplicando no dia a dia, que se ganhará força para combater esses preconceitos, sem omissões. Nesse sentido, Ana (2024), ao ser questionada sobre quais sugestões poderíamos ter para melhorar a organização e a operacionalização do trabalho com os alunos indígenas nas escolas do estado situadas na cidade de Boa Vista, respondeu que se faz necessário:

“[...] Trabalhar a cultura indígena. Ela é muito vasta, ela é bela. Tem a literatura indígena. Nós temos muitos professores indígenas que trabalham com literatura, que criam, que se manifestam nesse nessa nessa área e ela é muito rica, então seria um início, né? Seria muito bom [...]”.

Diante do exposto, pode-se entender que neste ponto, ainda continuamos com discursos que pouco se concretizam na prática. Precisamos de escolas com comunicação acessível, com diálogos abertos a todos os tipos de culturas para minimizar o preconceito. Uma realidade que ao nosso olhar não está distante de soluções, pois nossas culturas são indígenas, não temos que negar essa rica cultura, mas quando menos se discute e mais se esconde, mais pessoas sem respeito cultural se aproveitam.

Para a professora do Departamento de Educação Básica Nete (2024) no que diz respeito às melhorias ou sugestões para o trabalho com os alunos indígenas que estudam na capital obtemos uma fuga de resposta onde a professora diz que:

“[...] É, como eu disse, voltamos a questão inicial, né? Não tenho os dados de alunos daqui da capital ou registros de dificuldade ou registro de que algum aluno esteja em dificuldade de adaptação, esse dado não chegou aqui, nós temos a DIPSE que é uma divisão que acompanha os alunos, algum tipo de transtorno, eu não tenho esse recorte. Ah, aluno indígena da apresenta as demandas que chegam são as mais diversas e não tem um recorte pra dizer que esses alunos precisam disso aí seriam um dado que eu vou ficar te devendo porque realmente eu não tenho nenhum dado que eu tenho um aluno indígena quantos anos estão localizado então estão um pouco lá então a gente tem [...]”.

As respostas obtidas junto ao responsável pelo departamento que trata da Educação Básica no estado revelam a ausência de uma percepção clara sobre os desafios enfrentados pelos alunos indígenas nas escolas estaduais urbanas de Boa Vista. Em sua fala, o entrevistado afirma não ter conhecimento de dificuldades ou necessidades específicas de adaptação por parte desses estudantes, o que evidencia um distanciamento entre a gestão educacional e a realidade vivida por esses alunos.

De modo geral, as entrevistas revelaram muitas indagações sem respostas concretas, especialmente quando se trata de temáticas relacionadas aos povos indígenas. As falas colhidas deixam lacunas significativas e reforçam a constatação de que a educação voltada para os estudantes indígenas nas escolas estaduais de Boa Vista ainda está distante de atender suas reais necessidades, carecendo de diretrizes claras e ações sistematizadas.

É importante aqui fazer um adendo do que já vem sendo feito em algumas regiões do Brasil como forma de valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas, destaca-se o que vem sendo feito no estado de Minas Gerais no município de Bertópolis²¹ onde as escolas estão se adaptando a uma nova realidade em que se inseriu a língua indígena Maxakali ao currículo escolar das escolas da cidade como uma forma de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do estado.

Outro exemplo é no estado de Mato Grosso do Sul na capital Campo Grande²², onde indígenas reivindicam por uma escola indígena um espaço em que possa ser ensinado suas línguas indígenas e que os alunos indígenas possam assim aprender e fortalecer essas línguas junto as novas gerações como uma forma de impedir a extinção das mesmas.

Observa-se também que alguns entrevistados não conseguem aplicar, na prática, as legislações existentes, seja por falta de formação específica, por limitações estruturais ou mesmo por ausência de diretrizes articuladas. Isso torna inviável a execução de uma política pública eficaz, capaz de responder às demandas educacionais indígenas.

Diante desse cenário, destaca-se que qualquer avanço no campo da educação indígena deve partir de mudanças estruturais e da construção coletiva de estratégias, com participação ativa dos próprios povos indígenas. É necessário promover formações continuadas fundamentadas no diálogo intercultural, incentivar ações que deem visibilidade às identidades indígenas e reconhecer a importância da cultura local como parte integrante da formação educacional no estado de Roraima. Somente com esse comprometimento coletivo será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e transformadora.

Desta forma dentro da categoria sugestões, pode-se sugerir a inclusão das línguas indígenas dentro do currículo básico das escolas. Tal fato colabora a diversidade cultural e diminui lacunas de preconceitos aproximando toda a comunidade escolar indígena ou não.

Vale aqui mencionar que, uma vez que não desenvolve ações para enfrentar o preconceito de reconhecimento cultural dos alunos indígenas, estes alunos se tornam parte de um grupo de alunos vulneráveis ao acesso à educação, limitando sua passagem para curso superior, por exemplo, ou mesmo desistência dos estudos. Conforme Educação no Brasil (2021, p.86), “os alunos socialmente mais vulneráveis enfrentam várias barreiras ao acesso e ao êxito no Ensino Superior”.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2019/06/08/com-ensino-da-lingua-indigena-na-grade-curricular-obrigatoria-bertopolis-celebra-diversidade-cultural.ghtml> Acesso em 28 de Março de 2025

²² Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-primeira-escola-indigena-de-campo-grande-um-sonho-possivel> Acesso em 28 de Março de 2025

Para o professor responsável pelo departamento de educação indígenas sobre o que diz respeito às sugestões e melhorias Otávio (2024) nos relata que para isso:

“[...] Eu acredito que se deve aqui, criar um setor específico para cuidar dessa organização nas escolas, criar espaços né pra disseminação da língua, da dança, não precisa ser coisas monstruosas não, mas que precisa ter um início, mas que seja um início muito chamativo com brincadeiras, com atrações, mas que possa chamar as pessoas a participar, tanto indígena como não indígena. Porque eu acho que assim o estado de Roraima hoje precisa pensar nisso, porque a própria língua portuguesa já não é portuguesa de Portugal, nós vamos olhar uma boa parte da língua portuguesa falada no Brasil são tudo indígena são palavras indígenas então assim eu acho que assim, que inteirar para que o não indígena também saiba falar Macuxi, saiba falar Wapixana, os que estão na área Wapixana falem Macuxi não que vá descaracterizar algo nesse sentido não, mas que ter uma interação mesma cultura está entendendo, eu penso que seria dessa maneira [...]”.

O professor Otávio destaca a necessidade urgente da criação de um setor mais consolidado e estruturado dentro da Secretaria Estadual de Educação para tratar, de forma específica e contínua, das demandas relacionadas à Educação Indígena nas escolas. As análises realizadas nesta pesquisa indicam que o cenário educacional se apresenta fragilizado, possivelmente em razão da constante troca de gestores na pasta da educação, o que compromete a continuidade e a consolidação de projetos mais bem organizados.

Essa instabilidade administrativa resulta em baixo suporte institucional às escolas e aos professores, dificultando a implementação de ações e a efetivação das leis já existentes. Como consequência, a educação indígena permanece à margem das prioridades institucionais, com escassos projetos e iniciativas voltadas à sua valorização e desenvolvimento dentro do ambiente escolar. A ausência de planejamento e investimento específicos contribui para a segregação da educação básica, tratando a temática indígena como algo periférico e não integrado ao currículo de forma estruturada.

Essa realidade é ilustrada no esquema apresentado na figura abaixo, que demonstra como a Educação Indígena tem sido deixada à parte no contexto da política educacional estadual.

Figura 14: Educação no Estado de Roraima.



Fonte: Elaboração própria (2024)

A partir do esquema apresentado, é possível demonstrar, de forma sintética, a posição em que se encontra a Educação Indígena no estado de Roraima, conforme evidenciado pelas falas dos entrevistados. A imagem ilustra uma concepção de sistema educacional que se pretende integral, mas que não se completa em seu ciclo, justamente por não incorporar a Educação Indígena como parte essencial do processo. Essa modalidade aparece, na prática, como um segmento periférico, tratado ora como um complemento, ora como uma categoria secundária, desvinculada do núcleo central da educação básica.

Ainda que seja considerada uma parte do sistema, a Educação Indígena não é tratada com o mesmo nível de prioridade ou estruturação que as demais etapas da educação básica. As falas dos participantes revelam um cenário de exclusão velada, marcado pela ausência de políticas concretas, falta de planejamento estratégico e baixo investimento institucional. Essa realidade expressa um desnível estrutural, no qual a Educação Indígena permanece marginalizada, sem perspectivas reais de integração plena ao sistema de ensino.

Importa destacar que esse problema não se restringe ao estado de Roraima. Trata-se de uma questão recorrente em diversas regiões do país, onde a invisibilização das demandas indígenas no campo educacional reflete a persistência de um modelo que ainda não reconhece plenamente a diversidade como valor estruturante da educação pública brasileira. Isso só vem sendo modificado a partir da constante luta e ingresso de representantes dos povos indígenas

que vem ocupando espaços estratégicos onde aos poucos, começam um movimento de mudança no contexto brasileiro.

Portanto, o correto seria uma educação básica que envolvesse sem rupturas também a educação indígena, mas que fosse vista com mais prioridade em tomadas de decisões. Reformular suas ações e obrigações, buscando como base as leis para criar políticas públicas capazes de solucionar as principais dificuldades, que está em os alunos não se reconhecerem como indígenas. Isso, dificulta em aplicar suas culturas como parte do conteúdo escolar, que seja de fato discutido e contemplado, por não se reconhecerem como indígenas.

Assim, o fato desses alunos não se identificarem como indígenas, cria argumentos para justificar as falhas encontradas na educação indígena, por não ter demanda. No qual tendo esse reconhecimento de alunos indígenas, resultaria em minimizar os preconceitos com eles. A educação para todos precisa ocorrer, assim, queremos maior equidade para todas as culturas, que estas passem a ser percebidas como iguais, para favorecer a aceitação e não a negação de suas identidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos algumas considerações sobre esta investigação, cujo objetivo foi compreender como está sendo realizada a organização e a operacionalização das políticas educacionais para alunos indígenas nas escolas urbanas da rede estadual de ensino de Roraima, foi possível constatar que a Educação Indígena em contextos urbanos — especialmente nas escolas estaduais de Boa Vista, RR — se configura como um campo atravessado por tensões complexas. Essas tensões envolvem, por um lado, a existência de garantias legais consolidadas em documentos como a Constituição Federal de 1988 e, por outro, os desafios práticos, culturais e estruturais enfrentados cotidianamente.

A pesquisa evidenciou que, embora existam avanços institucionais e normativos importantes, e ainda que haja iniciativas que ampliam o acesso de indígenas à formação superior com uma abordagem mais plural, há uma lacuna significativa entre a formulação e a efetiva implementação das políticas públicas educacionais voltadas a esses povos. Essa distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas escolas revela a necessidade urgente de ações mais integradas, planejadas e sustentáveis, que considerem as especificidades culturais, territoriais e linguísticas dos estudantes indígenas inseridos no contexto urbano.

Os processos de mobilidade das comunidades indígenas para as zonas urbanas de Boa Vista apontam para um fenômeno que reconfigura as percepções e as dinâmicas educacionais e identitárias. Nesse sentido, os estudantes indígenas se deparam com dificuldades significativas ao necessitarem defender e valorizar suas identidades culturais dentro do âmbito escolar, pois, não raramente, se deparam com a violência simbólica, o preconceito linguístico, além de uma estrutura pedagógica excludente e que não valoriza as comunidades tradicionais e seus conhecimentos. Esse cenário produz como resultado, um crescente processo de invisibilização desses alunos no ambiente escolar urbano, o que leva à evasão, desinteresse e à descontinuidade dos estudos.

Os dados coletados aliados às leituras e análises fundamentadas na literatura revelam que a educação indígena, para alcançar um status de reconhecimento de sua importância e de sua eficácia, bem como de sua real posição quanto à inclusão, deve ultrapassar a mera inserção dos estudantes indígenas no sistema educacional convencional. Nesse viés, o que se compreende é que precisa haver uma organização e operacionalização de políticas educacionais efetivamente interculturais, que integrem e respeitem esses saberes ancestrais dos povos indígenas, a um currículo escolar contemporâneo. Tal inclusão engloba em sua

formulação a participação de docentes indígenas, o que assegura ações em prol da valorização das línguas maternas, bem como o diálogo regular entre os gestores educacionais e as próprias comunidades indígenas, definindo importantes passos para a efetivação de uma proposta educacional.

Nosso estudo também constatou que embora existam políticas públicas educacionais que se voltam para os povos indígenas, a operacionalização destas ainda é deficitária. Ademais, muitas escolas urbanas ainda não dispõem de mecanismos eficientes que assegurem a plena participação de discentes indígenas em condição de equidade nesses ambientes. Nesse contexto, ainda podemos apontar para a escassez de materiais didático-pedagógicos adaptados às realidades dos alunos indígenas, além da falta de incentivo de formação continuada específica para os educadores e a diminuta participação das lideranças indígenas nas gestões escolares. Esses aspectos podem significar entraves relevantes que dificultam eventuais avanços significativos para esses contextos.

Outrossim, nosso estudo apontou que os estudantes indígenas experienciam um verdadeiro paradoxo educacional, no qual ao mesmo tempo em que precisam buscar a escolarização formal como recurso que orienta ao empoderamento e a sua inserção em uma sociedade contemporânea que, historicamente os exclui, precisam ainda lutar contra a necessidade de ser resistência frente a homogeneização cultural que a educação formal atualmente lhes impõe. Desse modo, é crucial, que as políticas públicas se certifiquem e considerem essa complexidade e que propiciem uma educação que contemple a si enquanto espaço de fortalecimento das diversas identidades, e não a sua invisibilização cultural.

Este estudo contou com a relevante colaboração de diferentes departamentos educacionais que compõem a estrutura da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR). Esses órgãos, que desempenham funções normativas, reguladoras, informativas e sistematizadoras, foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no fornecimento de dados e na compreensão das políticas educacionais voltadas aos estudantes indígenas.

Destaca-se, em especial, a atuação dos departamentos que apresentam conexão direta com as causas indígenas e com a construção de políticas públicas significativas, capazes de beneficiar efetivamente as comunidades indígenas, com ênfase nos estudantes em contexto urbano. É o caso do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI), responsável pela gestão das unidades escolares situadas em comunidades indígenas, promovendo ações específicas para esse público.

Merece também atenção o trabalho desenvolvido pelo Departamento de Desenvolvimento de Políticas Educacionais (DEPE), cuja atribuição envolve a elaboração de estratégias voltadas às políticas educacionais, incluindo aquelas direcionadas à Educação Indígena.

Por fim, é importante fazer uma menção especial ao Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), que desempenha papel central na formação continuada dos docentes que atuam em escolas indígenas, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a valorização dos saberes tradicionais, respeitando as especificidades culturais dos estudantes indígenas.

Dessa forma, é relevante destacar que o estado de Roraima, embora caracterizado por sua diversidade populacional, possui em sua origem as raízes profundas da cultura dos povos indígenas que aqui vivem e resistem historicamente às mais variadas formas de exclusão. Essas comunidades, constantemente, precisam reafirmar suas identidades diante das ameaças de invisibilização e apagamento no cenário social contemporâneo.

Nas considerações finais desta jornada investigativa, evidencia-se a urgente necessidade de fortalecer uma cultura de diálogo entre os diversos atores envolvidos na Educação Indígena em contexto urbano, a exemplo podemos citar a Kapoi que é a associação cultural indígena de RR, que busca pela valorização e respeito da cultura indígena em Roraima, a associação funciona na cidade de Boa Vista, e suas atividades concentram-se na desde a produção de artesanato, valorização da cultura e línguas.

Dito isto, torna-se imprescindível que os governantes assumam seu papel enquanto agentes responsáveis pela garantia efetiva dos direitos desses estudantes, assegurando que as instituições educacionais estejam preparadas para acolher, reconhecer e valorizar suas especificidades culturais e identitárias.

Além disso, é fundamental que haja um esforço coletivo e intersetorial, envolvendo o poder público, a sociedade civil, as lideranças indígenas e a comunidade acadêmica, para que a educação formal se consolide como um instrumento de autonomia, protagonismo e reflexão crítica. Isso significa romper com práticas que ainda perpetuam a indiferença, o apagamento e a exclusão dos alunos indígenas no espaço urbano e, em seu lugar, promover uma educação comprometida com a equidade, a pluralidade e a justiça social.

E aponta-se como sugestão e conforme foi colocado por um dos entrevistados a criação de um Setor único e fortalecido tal como uma Secretaria de Educação propriamente indígena para cuidar exclusivamente disto, que siga um plano legal e atenda a necessidade destes povos isso é possível de acontecer aqui onde os alunos indígenas pudessem ser

atendidos numa escola dentro da capital do seu estado, de acordo com seus anseios, culturas, línguas, costumes e identidades e porquê não pensar na criação de uma escola indígena na capital Boa Vista? Fica essa provocação como sugestão. Pode-se sugerir também a inclusão das línguas indígenas dentro do currículo básico das escolas. Tal fato colabora a diversidade cultural e diminui lacunas de preconceitos aproximando toda a comunidade escolar indígena ou não.

Entretanto, mesmo havendo progressos significativos na implementação de políticas públicas educacionais que se dediquem aos povos e às culturas indígenas em suas diversidades, a trajetória é longa e repleta de desafios. A fundamental preocupação que se destaca deste estudo investigativo é a constatação de que essa educação indígena como um todo, continua lutando contra imensas barreiras que atravancam seu estabelecimento real e efetivo. Todavia, ainda é possível vislumbrar um horizonte de inovações e mudanças, desde que exista um comprometimento coletivo em assegurar que as vozes indígenas se façam ouvidas e respeitadas na construção da interculturalidade e da inclusão que as escolas devem cultivar. O avanço do contexto da educação indígena está atrelado ao comprometimento das instituições governamentais e da sociedade como um todo, a fim de que seja garantido o direito à diferença, não sendo mais este um ideal normativo, mas sim uma parte efetiva do cotidiano escolar.

Considerando os processos atravessados ao longo desta pesquisa, bem como as informações por nós encontradas, esse estudo pode servir como base para futuras investigações acadêmicas na seara da educação indígena. As reflexões aqui detalhadas abrem caminho para novas investigações que se aprofundem as relações entre as políticas educacionais e os contextos das escolas urbanas, buscando apontar estratégias que levem à superação dos desafios evidenciados. Além disso, esperamos que outros estudos científicos voltem seus interesses para a valorização das diversidades culturais que permeiam o sistema educacional e que a luta por uma escola mais respeitosa e inclusiva, que contemple diferentes realidades e contextos identitários dos povos originários, continue.

Dessa maneira, nossa pesquisa procurou responder à questão central: Como está sendo efetivada a organização e a operacionalização das políticas públicas educacionais para alunos indígenas nas escolas urbanas da rede estadual de Educação de Roraima? Para isso, lançamos mão do estabelecimento de três objetivos principais: identificar as políticas educacionais e locais para a educação indígena; averiguar o trabalho desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação para a organização e operacionalização da escrita das políticas públicas para o

aluno indígena; e verificar se no processo de organização dessas políticas os indígenas participam e como essa participação ocorre.

Este trabalho foi estruturado a partir de três grandes categorias analíticas: as políticas educacionais, a participação indígena e a concretização das políticas públicas. Ao longo da investigação, foi possível observar que, apesar da existência de marcos legais e normativos voltados à Educação Indígena, a formulação e, sobretudo, a implementação dessas políticas ainda carecem de atenção, planejamento e incentivos por parte do poder público.

Outro aspecto importante identificado diz respeito à participação das lideranças indígenas. Essas lideranças, que deveriam ocupar espaços decisivos no processo de construção e monitoramento das políticas educacionais, muitas vezes se encontram à margem das discussões, o que resulta em políticas que refletem predominantemente a visão estatal. É fundamental, portanto, que representantes das comunidades indígenas sejam inseridos ativamente nesses espaços, defendendo a valorização de seus saberes, práticas e contextos socioculturais.

A tese que sustentamos ao longo desta pesquisa é a de que a inclusão educacional dos estudantes indígenas nas escolas urbanas não pode se limitar ao acesso físico à educação formal. É necessário que essa inclusão esteja conectada à construção de uma escola verdadeiramente intercultural e inclusiva, que reconheça, valorize e incentive as múltiplas identidades culturais dos estudantes indígenas. Para isso, as políticas educacionais devem ir além da garantia do direito à matrícula: devem assegurar condições para que esses estudantes não sejam levados a renunciar às suas identidades, mas que possam afirmar-se por meio delas.

Conclui-se, assim, que a Educação Indígena nos contextos escolares urbanos de Boa Vista, Roraima, ainda está em processo de construção. Exige, portanto, uma postura mais sensível e comprometida por parte do Estado e da sociedade, entendida como um corpo social que deve atuar de forma articulada. Reconhecemos que há avanços significativos, mas também que há um caminho considerável a ser trilhado.

Fortalecer a participação indígena e os vínculos de compromisso com uma educação mais equitativa é condição essencial para o cumprimento das legislações em vigor, bem como para o reconhecimento e a valorização das identidades culturais dos povos originários.

Por fim, compreende-se que, hoje, ser estudante indígena é ato de força e resistência. É, também, a afirmação de uma existência que, apesar de ainda não ocupar plenamente seu espaço em uma sociedade majoritariamente excludente, continua a lutar por voz, vez e dignidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. de. **Até o fim do Mundo: povos originários de Abya Yala, performances, pedagogias e (imagens) políticas possíveis em perspectiva anticolonial.** 2021. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- ALMEIDA, M. de B. K. **A educação intercultural e bilíngue entre os Terena da aldeia argola na região de Miranda em Mato Grosso do Sul.** 2021. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.
- ÁLVARES, M. M. **Alteridade e história entre os Maxakali.** 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ALVES, R. A. **Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO).** 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem Imperialidade? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS**, v. 60, p. 505-540, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENCHIMOL, S. **Amazônia: formação social e cultural.** 3. ed. Manaus: Valer, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Amazonia%20-20Formacao%20Social%20e%20Cu%20-%20Benchimol,%20Samuel.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BOTELHO, S. M. de P. D. **Escola Técnica de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n. 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANDAU, V. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, F. B. **O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo - 2008 a 2016**. 2018. 196 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASTRO, E. R.; CAMPOS, I. **Formação Socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015.

CAVALCANTE, E. J. R. **Indígenas urbanos, Territórios e Territorialidades: Uma análise a partir do Bairro Raiar do Sol em Boa Vista-RR**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUCHE, D. **A noção de culturas nas ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

CUNHA, M. C. da. (org.). Patrimônio imaterial e biodiversidade. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 32, 2005.

DUSSEL, E. **Hipótesis para el Estudio de Latinoamérica en el Historia Universal**. Buenos Aires: Las cuarenta, 2018.

FERRARI, A. C. M. **A construção de corpos com e sem deficiência nas práticas de circulação de conhecimento Xakriabá**. 2020. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FLORY, E. V. **Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria e equilíbrio de Jean Piaget**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Educação com prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

FREITAS, D. B. A. P. **Escola Makuxi: identidades em construção**. 2003. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREITAS, M. A. B. de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREITAS, M. A. B. de. **Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima**. 2005. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/1005>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FUNAI. **Relatório de Gestão 2007 CORE/RR**. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/RELATORIO-DE-GESTAO-RR-2007.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. **Lei n. 041/2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências.** Boa Vista, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. **Plano Estadual de Educação.** Decênio 2014/2024. Boa Vista, 2014.

GRUPIONI, L. D. B. **“Um território ainda a conquistar”.** In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. ISBN 8

GRUPIONI, L. D. B. **Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil.** Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013.

GUEROLA, C. M. **"Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui":** Ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. 2017. 441 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HEIMBACH, N. **Culturas indígenas, ensino de arte e a lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?** 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

IBGE. **Estimativa de População 2014.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

JULIÃO, G. B. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista.** 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KRENAK, A. **O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LADEIA, E. da S. **Mo'eroy há tekoha rapêre! Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul.** 2021. 285 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: [data de acesso necessária].

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, J. G. S. A.; GERMANO, J. W. **O pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire**. 20 anos do grupo de pesquisa cultura, política e educação, n. 11, Natal, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/issue/view/294>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD; Museu Nacional; LACED, 2006. 227 p.

MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 265, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1504>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Editora da USP, 2014.

MELO, J. P. P. **Índios Cariri, Identidade E Direitos No Século XXI**. 2017. 313 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MELO, L. M. de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade**: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, [local não especificado], 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: U'Ka Editorial, 2010.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis: História: Cidade, Esporte e lazer**, São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **Saberes indígenas e educação ambiental**: aprendendo com os Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul. 2021. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

NASCIMENTO, M. C. **A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, M. A. **Indígenas e ensino médio em Roraima**: demandas de estudantes Macuxi. 2020. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01022021-141247/publico/MARCOS_ANTONIO_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. G. de. **A herança dos descaminhos na formação do estado de Roraima**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, R. C. de. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Antropológicas**, ano 9, v. 16, n. 2, p. 9-40, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Wellen/Downloads/antropologicas,+Artigo+1+\(Roberto+Cardoso+de+Oliveira\).pdf](file:///C:/Users/Wellen/Downloads/antropologicas,+Artigo+1+(Roberto+Cardoso+de+Oliveira).pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, V. M. V. **Memória/identidade Xokó**: práticas educativas e reinvenção das tradições. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018.

ORELLANA, A. D. A. Y. **A produção acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil**: autorias, tendências e perspectivas – 1980 a 2017. 2019. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OSÓRIO, C. T. **Venha, vamos balançar o mundo, até que você se asuste**: uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PIB. **Povos indígenas**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/quem-e-indio>. Acesso em: 04 mar. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, la América en el moderno sistema mundo. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, v. XLIV, n. 4, p. 583-592, 1992.

QUINTERO, P.; ELIZALDE, P. C.; FIGUEIRA, P. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RABELO, J. **A refacção de textos dissertativos de professores indígenas de Roraima e o papel da mediação da escrita**. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

RAMÍREZ, O. L. R. R. **Movimientos de Re-Existencia de los niños indígenas en la ciudad**: Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogota, Colombia. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSA, M. I. P.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

REPETTO, M. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED). Boa Vista-RR, SEED, 2024.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTILLI, J. Conhecimentos Tradicionais Associados à Biodiversidade: elementos para a construção de um regime jurídico sui generis de proteção. In: PLATIAU, A. F. B.; VARELLA, M. D. (org.). **Diversidade Biológica e Conhecimentos Tradicionais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANTOS, J. D. dos. **Saberes matemáticos indígenas e não indígenas que circulam e se articulam no contexto da etnia Tupari no estado de Rondônia**. 2020. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SANTOS, S. F. S. dos. **Trajетórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo TEZ: processos formativos decoloniais**. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

SANTOS, T. F. A. M. **A educação no desenvolvimento da Amazônia**. 2014. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatiMaSantos_GT5integral.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, A. R. P.; MASCARENHAS, S. A. N. Implicações Do Pensamento Decolonial Para A Educação Amazônica. **Revista Multidebates**, v. 2, n. 2, Palmas, set. 2018. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101/116>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SILVA, J. A. Povos originários e violência simbólica: uma análise desde as consequências da inefetividade do reconhecimento constitucional do direito territoriais indígenas no Brasil. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 4, n. 2, p. 157-180, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5946>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SOUSA, W. C. A. **Construções identitárias: o aluno indígena na escola do não indígena**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SOUSA, W. C. A.; BAPTAGLIN, L. A. Relações identitárias o aluno indígena na universidade. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 3, n. 2, p. 86-96, mai./ago. 2019. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/issue/view/327>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SOUZA, I. M. M. de. **Educação em Ciências Naturais na perspectiva do Currículo Intercultural**: histórias contadas por professores indígenas. 2019. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

STÁBELI, R. G. Microrregionalização do conhecimento é o único caminho para o desenvolvimento sustentável e redução das iniquidades sociais na Amazônia. **Ciência e cultura – Bioprospecção/Artigos**, v. 64, n. 3, São Paulo, 2012. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000300012. Acesso em: 29 jul. 2021.

TIRADENTES, A. R. **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DISCRIMINAÇÃO, INCLUSÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO**. *Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas Serro – n. 12 – Agosto / Dez. 2015 – ISSN 2176-977X* Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/periodicos> Acesso em: 20 ago. 2021.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLTOLINI, L. **O currículo de matemática na perspectiva sociocultural**: um estudo nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais indígenas de Roraima. 2018. 412 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas**. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA PARA ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS DE BOA VISTA - RR	
Pesquisador Responsável: WELLEN CRYSTINNE DE ARAUJO SOUSA E SILVA	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 77858523.9.0000.5302	
Submetido em: 24/04/2024	
Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2099455	

ANEXO

Aprovação pelo comitê de ética

APÊNDICE A

**ROTEIRO DE PERGUNTAS A SEREM FEITAS AOS ENTREVISTADOS
REPRESENTANTES DA SEC. ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****REPRESENTANTES DO DEB E DEEI****Nome completo:** _____**Graduação:** _____**Função:** _____**Tempo na função:** _____

01. Quantos alunos indígenas temos nas escolas estaduais na cidade de Boa Vista/RR?

02. Há um processo de identificação/contabilização dos alunos indígenas nas escolas estaduais? Como é feito? Ou, se não há, como poderia ser feito?

03. Como é realizado o atendimento dos alunos que se identificam como indígenas nas escolas estaduais? Há algum procedimento organizacional?

04. Como as políticas públicas para os alunos indígenas são aplicadas (com ética)?
05. O estado faz alguma adaptação nas leis/ políticas para atender as necessidades das escolas do estado? Especificamente ao que tange ao trabalho com os alunos indígenas?
06. A secretaria de educação promove algum evento que valorize a cultura indígena nas escolas do estado?
07. Quais as políticas para educação indígena que são mais eficazes na realidade do estado?
08. As comunidades indígenas participam de algum projeto e políticas públicas junto à escola?
09. Você acredita que as políticas nacionais e estaduais são suficientes para minimizar os problemas dos alunos indígenas na rede pública do estado?
10. Quais sugestões você daria para melhorar a organização e a operacionalização do trabalho com os alunos indígenas nas escolas do estado situadas na cidade de Boa Vista/RR?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS A SEREM FEITAS AOS ENTREVISTADOS REPRESENTANTES DA SEC. ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (DFIC) E (CEFRR)

Nome completo: _____

Graduação: _____

Função: _____

Tempo na função: _____

01. Quais as políticas públicas adotadas pelo estado para o trabalho com a educação indígena?
02. Quais as políticas para educação indígena que são mais eficazes na realidade do estado?
03. O estado faz alguma adaptação nas leis/ políticas para atender as necessidades das escolas do estado? Especificamente ao que tange ao trabalho com os alunos indígenas?

04. Como as políticas públicas para os alunos indígenas são aplicadas (com ética)?
05. Há uma identificação dos alunos indígenas brasileiros e indígenas migrantes? Como isso é feito? Onde podemos ter acesso a esses dados?
06. Como a secretaria de educação tem buscado implementar o currículo para que atenda as especificidades dos alunos indígenas da rede estadual de ensino?
07. De que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem buscado atender os alunos indígenas das escolas estaduais? E Como esse trabalho tem sido feito pela Seed/DIFC?
08. A Dific / secretaria de educação promove algum evento de capacitação para os professores indígenas que atuam nas escolas do estado?
09. Se sim, como essas capacitações buscam valorizar a cultura e os saberes destes povos?
10. As comunidades indígenas participam de algum projeto e políticas públicas junto à escola?
11. Você acredita que as políticas nacionais e estaduais são suficientes para minimizar os problemas dos alunos indígenas na rede pública do estado? Fale sobre quais políticas nacionais e estaduais são mobilizadas.
12. Como a lei 11.645/2008 (que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas) tem sido aplicada?
13. Quais sugestões você daria para melhorar a organização e a operacionalização do trabalho com os alunos indígenas nas escolas do estado situadas na cidade de Boa Vista/RR?