

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANA AGUIAR DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
BOA VISTA – RORAIMA

UBERLÂNDIA, MG
2020

ADRIANA AGUIAR DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
BOA VISTA – RORAIMA

Trabalho apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Educação Básica do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

UBERLÂNDIA, MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38f Silva, Adriana Aguiar da.
O ensino de história da cultura indígena em uma escola pública de Boa Vista–Roraima / Adriana Aguiar da Silva. – Uberlândia, MG, 2020. 114 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

1. Cultura indígena. 2. Índios – Educação. 3. História – Estudo e ensino. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD: 372.89

ADRIANA AGUIAR DA SILVA

**A CULTURA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA VISTA - RORAIMA**

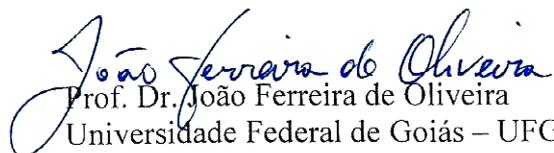
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 09/08/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof. Dr. Eloy Alves Filho
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

Este trabalho buscou analisar como a cultura indígena é representada na disciplina de História em uma escola estadual de Ensino Fundamental II em Boa Vista, Roraima. Foi examinado o Projeto Político Pedagógico da escola e os registros de sala de aula da disciplina. A hipótese inicial desta pesquisa é de que a História apresentada nas salas de aula de uma escola de Boa Vista não faz justiça à cultura indígena, sobretudo na questão dos índios urbanos ou citadinos, mesmo que a capital de Roraima concentre grande população de diversas etnias. Como entendia Walter Benjamin, a história, contada a partir da perspectiva do vencedor, é uma versão parcial e enviesada, ou o ponto de vista preconceituoso daquele que venceu. O produto foi pensado e desenvolvido levando-se em consideração aquilo que a cultura indígena perdeu na narrativa oficial, pois a escola não pode se excluir nem fingir não ver a presença dos indígenas nas escolas urbanas. Portanto, este trabalho tem grande relevância por reconhecer a necessidade de afirmação étnica a ser trabalhada, de forma a valorizar os grupos minoritários. A relevância acadêmica é de dar apoio a pesquisas futuras sobre os indígenas urbanos, que são, de modo geral, população carente de políticas públicas específicas. Longe de ser exótica, a cultura indígena é um entrelaçamento de língua, costumes, valores, crenças e instituições *sui generis*. Esta pesquisa foi realizada dentro da linha de pesquisa “Educação Básica: Fundamentos e Planejamento”, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Uberaba, campus de Uberlândia. O produto possui uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental e um estudo de caso. Serviram como referencial teórico desse trabalho, sobretudo as referências de Darcy Ribeiro, Walter Benjamin e Mary Del Priore, além da Base Nacional Comum Curricular. Como produto final, para uma melhor abordagem da Cultura Indígena, na disciplina de História, fica disponibilizado um Guia Pedagógico, para que a escola trabalhe a temática em sala. O produto é exigência do Curso de Mestrado Profissional em Educação, como forma de contribuir para a melhoria do contexto social.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Ensino de História. Indígenas Urbanos. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze how indigenous culture is represented in the discipline of History in a state elementary school in Boa Vista, Roraima. The school's Pedagogical Political Project and the classroom records of the discipline were examined. The initial hypothesis of this research is that the history presented in the classrooms of a school in Boa Vista does not do justice to the indigenous culture, especially in the matter of urban Indians, even though the capital of Roraima concentrates a large population of diverse indigenous ethnicities. As Walter Benjamin understood, the story, told from the perspective of the winner, is a partial and skewed version, or the biased point of view of the one who won. The product was designed and developed taking into account what the indigenous culture lost in the official narrative, because the school can not exclude itself or pretend not to see the presence of indigenous people in urban schools. Therefore, this work has great relevance for recognizing the need for ethnic affirmation to be worked on, in order to value minority groups. The academic relevance is to support future research on urban indigenous people, who are generally a population lacking in specific public policies. Far from being exotic, indigenous culture is an intertwining of language, customs, values, beliefs and *sui generis* institutions. This research was conducted within the “Basic Education: Fundamentals and Planning” research line in the Professional Master's Program in Education, at Uberaba University - Uberlândia campus. The product has a qualitative, bibliographical, documentary approach and a case study. As theoretical reference of this work, the references of Darcy Ribeiro, Walter Benjamin and Mary Del Priore were used, besides the Common National Curricular Base. As a final product, for a better approach to Indigenous Culture, in the History discipline, a Pedagogical Guide is available for the school to work on the subject in class. The product is a requirement of the Professional Master Course in Education as a way to contribute to the improvement of the social context.

Keywords: Indigenous culture. History teaching. Urban Indigenous. Pedagogical Political Project.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Indígenas Venezuelanos pedindo esmola.....	38
Fotografia 2 – Comemoração do Dia do Índio 19/4/2018.	40
Fotografia 3 – Artesanato indígena 19/4/2018.	41
Fotografia 4 – Salas temáticas.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Item cor/raça na ficha de matrícula.	50
Gráfico 2 – Histórico de declaração de cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica.	51
Gráfico 3 – Matrículas de alunos declarados Indígenas nos municípios de Roraima – 2017/2018.	53
Gráfico 4 – Matrículas na Educação Básica em Roraima cor/raça – 2017/2018.	54

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – População indígena 2010..... 31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos da disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP.....	59
Quadro 2 – Prática pedagógica inclusiva.	67
Quadro 3 – Habilidades para o componente curricular de História.....	70

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação
ERIC – Educational Research International Center
IAB – Instituto Alfa e Beto
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ODIC – Organização dos indígenas na Cidade
PAMC – Penitenciária Agrícola de Monte Cristo
PJ – Pastoral da Juventude
PCN – Planos Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RR – Roraima
TI – Terras Indígenas
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 MINHAS LUTAS E EXPERIÊNCIAS.....	13
1.2 A CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA.....	25
2 CENÁRIO DA CULTURA INDÍGENA: REALIDADE E EXPECTATIVAS.	29
2.1 A ESCOLA URBANA PARA TODOS, INCLUSIVE PARA INDÍGENAS	35
3 PPP DA ESCOLA: PONTOS QUE APARECEM A CULTURA INDÍGENA.	45
3.1 FICHAS DE MATRÍCULAS COM ITEM PARA PREENCHER COR/RAÇA.....	49
3.2 FICHAS DE MATRÍCULAS DE COR/RAÇA EM RORAIMA	52
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO PPP DA ESCOLA.....	54
3.4 O LIVRO DIDÁTICO FRENTE AO CONTEXTO INDÍGENA	59
4 OS DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA?	63
4.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE.....	65
4.2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA BNCC	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A – GUIA PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS, COM ATIVIDADES DE TEMÁTICAS INDÍGENAS.....	81
ANEXO A – Fotografia 1: Diário de classe da professora 6º ano.....	111
ANEXO B – Fotografia 2: Matrícula inicial dos anos letivos 2017 e 2018.....	112
ANEXO C – Tabela 1: Matrículas da Educação Básica – RR - 2017	113
ANEXO D – Tabela 2: Matrículas da Educação Básica – RR - 2018	114

1 INTRODUÇÃO

1.1 MINHAS LUTAS E EXPERIÊNCIAS

Este memorial inicia-se com o ensino médio, minhas primeiras experiências profissionais e com as diversas tentativas de ingressar no ensino superior público. Por conta de um ensino público estadual deficitário, principalmente pela ausência de professores das áreas de exatas, como Física e Química, meus colegas e eu tivemos um ensino médio muito precário.

Porém, somente com o acesso a políticas públicas e em parceria com o setor privado, vislumbrei o sonho da graduação. Ao trilhar o caminho para a profissão docente, identifiquei-me com a profissão durante o curso de Pedagogia. Não era o que eu buscava ser, mas no momento em que decidi trilhar este caminho, eu me encontrei e busquei ser melhor.

Como resultado dessa luta, dessa teimosia em ser docente, surgiu a oportunidade de cursar pós-graduação em uma instituição de credibilidade, o que me motivou a refletir sobre o papel do professor na sociedade. A definição do meu objeto de pesquisa diz muito do que vivi, sobretudo no Estado de Roraima, onde há uma grande população de indígenas e migrantes de diversos estados e países.

A partir de 2002 passei a trabalhar durante o dia, enquanto usava as noites e madrugadas a fim de me preparar para o vestibular, uma vez que meu pai não tinha recursos para custear um curso pré-vestibular. Em razão disso, minha melhor classificação foi em 2005, quando passei para a segunda fase e fiquei em quinto lugar da lista de espera para o curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Em 2005 foi inaugurada na cidade de Boa Vista uma franquia Kumon no bairro São Francisco, onde trabalhei até 2007. Sua metodologia trabalha a concentração, disciplina, autodidatismo, confiança, raciocínio rápido e principalmente as dificuldades de aprendizagens nas disciplinas de Português e Matemática. No início, os alunos iam chegando timidamente. No fim do primeiro semestre de 2005 havia 40 alunos, porém no final dos meses, minha chefe encontrava dificuldades para bancar com as despesas e ter um pequeno lucro sobre o investimento que havia feito na empresa.

No segundo semestre de 2005 a franquia investiu em promoções e acesso à aula e a testes grátis para novos alunos, fato que alavancou as matrículas na unidade. O que eu gostava mesmo no Kumon era de ter acesso ao processo de conhecimento das pessoas, o caminho do conhecimento de cada um. Eu não ensinava, mas tinha a possibilidade de pensar sobre diversos caminhos para chegar à resolução de problemas. Para isso, eram necessárias muitas repetições. Isso era uma das máximas do método “a repetição leva à perfeição”. Seguimos para o final do ano de 2005 com 105 alunos na unidade. O método era eficaz, mas seus resultados apareciam em médio e em longo prazo, o que causava grande desistência de alunos.

No início do ano de 2006, após o resultado da prova do Enem, começaram as inscrições para o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), do Ministério da Educação (MEC), que fornecia bolsas de estudo em instituições de ensino privadas para estudantes de baixa renda. Fui aprovada na minha terceira opção da lista para o curso Normal Superior. Depois do resultado, soube que se tratava de formação para professor das séries iniciais.

Quando fui à faculdade para realizar a matrícula e levar os documentos, o avaliador me perguntou se eu me identificava como negra ou indígena. Respondi, entre risos: “minha mãe é negra e meu pai, índio”. Até hoje não sei qual a opção ele marcou. As aulas iniciaram em março. Meu primeiro dia na faculdade foi uma mistura de ansiedade e medo de não conseguir realizar as atividades. Estar em uma graduação era uma coisa muito longe da minha realidade e da minha família.

Eu seguia uma rotina nova, trabalhando os dois turnos e estudando à noite. Saía do trabalho perto do horário de começar a aula na faculdade, pois o mesmo ficava próximo. Seguia a rotina casa-trabalho-faculdade. Meus horários de leitura eram dentro do ônibus e uma hora na biblioteca da faculdade antes do início das aulas. As disciplinas do curso eram Sociologia, Antropologia, Psicologia etc. Exigia-se muita leitura. Comecei a pensar em desistir.

No segundo semestre uma professora de Didática, na aula de apresentação, perguntou a cada aluno se aquele curso era o que ele gostaria de fazer; se não fosse, qual seria seu curso preferido? Ao chegar a minha vez, fui muito sincera, revelando não ser aquele o curso que eu gostaria de fazer e que estava lá porque tinha sido selecionada pelo PROUNI.

Avancei com dificuldades de leitura e horários de estudo. Os meses que seguiram, ao final de 2006, foram de muito estudo, pois o Normal Superior mudou para Pedagogia e algumas disciplinas foram acrescentadas ao currículo do curso. Nesse ínterim, eu tinha uma pessoa que me apoiava, um namoro que surgiu no fim de 2006. Ele, um estudante de jornalismo da UFRR, amigo da Pastoral da Juventude (PJ). Meu tempo passou a ser ocupado por trabalho, estudo e namoro. Que difícil conciliar essas coisas! Para ele também, pois trabalhava e estudava.

Em 2007 retornaram as aulas na faculdade com disciplinas diferentes: as didáticas e as metodologias. Sentia-me confiante de que era aquele curso que eu iria me dedicar até o fim. Ao final de 2007 estava desempregada, com notas ótimas, e feliz com o namorado.

Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se do puritanismo, a prática educativa tem que ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos tornamos seres éticos. (FREIRE, 1996, p.32-33)

Para citar Freire neste trabalho é justamente aderir ao projeto de educação que ele propõe, para educar exige ética e amor.

Em 2008 eu já me preocupava com a falta de emprego. Nesse início de ano era minha mãe e meu pai que me davam dinheiro. Ao retornar à faculdade, uma colega que lecionava aulas de Artes em uma escola particular disse que me recomendaria à coordenadora. Levei o meu *Curriculum Vitae* e em seguida fui apresentada aos alunos.

Comecei a trabalhar como professora, no 2º ano do ensino fundamental, para três alunos. E no mês seguinte descubro que estou grávida.

Na faculdade, já estava no quinto semestre. A disciplina de Ludopedagogia me ajudou a lidar com os meninos de forma dinâmica. Quando trabalhava com a escrita e com a leitura no quadro, eles só queriam brincar.

Na minha inexperiência e na minha insegurança, por não ser capaz de relacionar teoria e prática, não sabia o que fazer. Na ocasião, a coordenadora convidou uma professora que havia retornado da licença-maternidade, para dar aulas de reforço para os meninos em horário oposto.

Em outubro de 2008, uma mãe que veio até a coordenação da escola, pediu para falar comigo. Disse que tinha se conformado que seu filho não iria aprender a ler naquele ano, mas se encheu de alegria, quando percebeu que ele estava lendo. E agradeceu pelo trabalho realizado.

Completei meu estágio do ensino infantil em uma escola do município. Foram duas semanas, uma de observação e outra de prática, as quais realizei com sucesso. Encerrei o semestre na faculdade com muito esforço, porém fiquei em recuperação em uma disciplina e fui para exame final.

Por meio da escola que trabalhei, participei pela primeira vez de um evento de educação, na cidade de Manaus-AM, o “Congresso Brasileiro sobre Dificuldades de Aprendizagem e do Ensino”. Assisti às palestras com estudiosos renomados e um deles foi Rubens Alves. Junto com meus colegas de trabalho era só diversão e aprendizado.

Na faculdade, segui estudando e dando o meu melhor. Estava certa de que era aquilo que eu queria ser. Eram muitos trabalhos individuais, em grupo, provas e seminários. Com a mudança do Normal Superior para Pedagogia houve aumento na carga de estudo para cumprir os sete semestres. Tínhamos oito disciplinas por semestre; era muito conteúdo a ser estudado além de estágios. Mas consegui passar em todas as disciplinas e com médias altas. Seguimos para o fim do semestre e eu completando meus nove meses de gravidez.

Em dezembro de 2008 eu estava com 39 semanas esperando Marianna. Após o resultado do último ultrassom a médica recomendou a maternidade estadual para indução do parto. Seguimos a sua recomendação. Por volta de dez horas da manhã, induziram-me ao parto normal, mas sem sucesso. Após 20 horas de contrações e trabalho de parto, me encaminharam para a sala de cirurgia para uma cesariana e às oito e três da manhã ela nasceu perfeita no dia 23/12/2008. Entrei de licença-maternidade na escola e de férias na faculdade.

Em 2009 retornei às aulas com menos de dois meses após ter tido Marianna. Uma surpresa para todos que me viam. No trabalho tive uma licença-maternidade por quatro meses e mais uns dias de férias, retornando somente no mês de maio. Uma professora se mudaria para sua cidade natal e eu iria substituí-la no segundo semestre.

No último semestre na faculdade estavam na reta final as últimas disciplinas, trabalhos e estágio em gestão, além da escrita do TCC. A turma era de 45 alunos. Foram feitos trios e/ou duplas para realizar o TCC. Eu e duas amigas decidimos fazer juntas. O

tema foi decidido a partir do projeto sobre as dificuldades de aprendizagem em Matemática com crianças do 3º ano do ensino fundamental. Tivemos algumas dificuldades para nos encontrar, mas nos finais de semana podíamos trocar ideias e construir o TCC. Defendemos nosso trabalho e tiramos a nota 9,3.

Minha colação de grau ocorreu dia 19 de agosto de 2009. Simbolizava luta, vitória e sentimento de superação. Após as férias, assumi o 3º ano. Meu desafio era não fracassar. Iniciei conhecendo os alunos em sala de aula. Busquei sempre fazer aulas dinâmicas de tal forma que elas externassem o que aprendiam em sala. Vieram as provas e eles se saíram bem; continuamos nossa rotina. Sempre buscando o desenvolvimento completo dos alunos.

Seguimos para o final de 2009, quando surgiu uma incerteza se a escola iria funcionar no próximo ano. A escola estava com o documento de alvará vencido há mais de 9 anos. Isso resultou em um processo judicial. A escola perdeu alunos e a notícia saiu em jornal local.

Eu saí da casa de meus pais para morar na minha casa no dia 20 de dezembro de 2009. No início de 2010 retorno à escola e recebo a notícia de que naquele ano ela não funcionaria.

Em 2010 realizei concurso para professora de ensino fundamental das séries iniciais da prefeitura de Boa Vista. Passei, mas o concurso foi embargado pelo ministério público. Enquanto aguardava o resultado do concurso público, ficava em casa.

No meio do ano de 2011 a prefeitura selecionou e contratou cuidadores escolares, através de currículo. Eu compareci à secretaria para o seletivo e logo entraram em contato para levar documentação e realizar contrato.

Em agosto de 2011 iniciei meu trabalho na prefeitura como cuidadora. Fui para o primeiro período de educação infantil. A sala estava lotada com 30 alunos. A professora era bastante rigorosa com o comportamento dos alunos. Não havia nenhum aluno com necessidade educacional especial, apesar de ser esse o objetivo de contratação de cuidadores. A maioria dos contratados não tinha nenhuma formação superior ou preparação para atender às necessidades desses alunos.

Nosso trabalho contou com a cooperação e com o apoio de todos. Houve empenho nas atividades e no projeto de aprendizagem que desenvolvemos naquele semestre, com o título “Águas da Chuva”. Gostei de trabalhar com aqueles pequenos e

observar suas evoluções ao longo do tempo. Os meses passaram. Os trabalhos referentes ao projeto de aprendizagem foram apresentados em uma culminância na escola. Foi montado um vídeo dos alunos falando sobre o que eles aprenderam e as atividades realizadas para toda a comunidade escolar.

Iniciei um curso de pós-graduação de especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Optei por esse curso porque acreditei que seria de grande valia para minha atuação como professora, além de ter receio de receber aluno surdo em minha sala de aula. Encerrei no final de 2013 com a entrega de artigo, sobre um estudo de caso que realizei em uma escola municipal.

O tema referia-se a uma aluna surda em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. O objetivo do artigo era trazer uma proposta ludopedagógica para o ensino de Matemática nessa turma, a fim de trabalhar com todos os alunos, facilitando a compreensão dos conteúdos e proporcionando, assim, a inclusão da aluna surda. Minha nota final foi 8,5.

Em 19 de março 2012 tomei posse na Prefeitura de Boa Vista como professora. Quando realizei a lotação escolhi a turma do 1º ano do ensino fundamental, em uma escola que ficava próxima a minha casa.

As crianças escolheram o projeto de aprendizagem, “O Olho”. Levei para a coordenadora o tema sugerido, ela me ajudou a definir o tema da visão, trabalhando a questão das pessoas cegas. Busquei vídeos e atividades que envolviam o tema do projeto. Próximo ao término do projeto escolhi os alunos que tinham mais desenvoltura para falar e, explicar nossas atividades e no dia deu tudo certo.

Em 2013, mudei para o 2º ano do ensino fundamental. Recebi alguns alunos que conheci no ano anterior. Trabalhei a alfabetização. Menos da metade da sala estava caminhando para o nível da silabação na leitura. Continuei o trabalho com planejamento e bimestralmente formulava as provas e as entregava com antecedência para a coordenação, além de atividades para casa e em sala.

Em julho descobri a segunda gravidez. Fiquei surpresa e feliz. Comuniquei aos meus alunos e a todos da escola. Naquele ano trabalhei em parceria com o projeto “Olá Comunidade” e o tema abordado foi “Resíduos Sólidos: Materiais Recicláveis”. Busquei o conteúdo das disciplinas, livros didáticos e atividades que se relacionavam com o tema do projeto. Selecionei alunos para apresentar o projeto e confeccionamos uma maquete. Com a turma, procuramos realizar a conscientização sobre o descarte

correto dos resíduos sólidos, assim como reconhecer e relacionar as lixeiras de coleta seletiva por cores.

Tive um aluno com dificuldades de desenvolvimento cognitivo. Suspeitamos que fosse autista, porém conversamos com os pais sobre a suspeita e eles não buscaram ajuda e não aceitaram que talvez o filho necessitasse de educação especial.

No início de 2014 achei que seria melhor trabalhar com os pequenos (devido aos últimos meses de gravidez). A prefeitura introduziu o método do “Instituto Alfa e Beto” (IAB), no 1º ano. Fiz o curso de formação continuada, voltado para conhecer o material, a rotina e o planejamento a seguir. A proposta era alfabetizar de forma espontânea através do método fônico de leitura.

No início do ano letivo de 2014, os alunos receberam todo o material das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; Geografia e História eram os livros do PNDL. Tínhamos que seguir uma rotina cronometrada e previamente planejada semestralmente. Tive pouco tempo com o método IAB, pois após mais ou menos um mês, tive minha filha e entrei de licença-maternidade por seis meses.

Retornei em setembro de 2014 e tive que me acostumar com a rotina novamente. Os alunos tinham dificuldades de leitura, não relacionavam o som da letra com a escrita. Busquei auxílio no material do IAB e em atividades voltadas para a alfabetização. Em dois meses muitos alunos saíram do soletrando para o silabando. No projeto de aprendizagem apresentamos o trabalho desenvolvido do método IAB com as crianças. No final do ano, os alunos já realizavam leitura fluente.

Em 2015 voltei a lecionar no 2º ano. Naquele ano seria introduzido o método IAB para os segundos e terceiros anos. E lá fui eu fazer uma nova formação continuada para trabalhar com os materiais e a rotina para o 2º ano. Enquanto no 1º ano o processo era desenvolver a conscientização fônica da escrita, sem algo mais elaborado, no 2º ano já se exigia que o aluno desenvolvesse textos.

Além das provas bimestrais os alunos tinham testes do IAB, relativos aos conteúdos trabalhados nas unidades e lições. O teste não era avaliativo e servia como parâmetro de desenvolvimento e absorção dos conteúdos, para que a secretaria acompanhasse o desenvolvimento dos alunos.

Em meados de agosto resolvi estudar para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima. Havia apenas 12 vagas. Passei a estudar bastante nos tempos livres. Como eu tinha uma bebê para cuidar, ficava bem mais difícil dedicar-

me aos estudos. Chegou o dia da prova. Ela trazia algumas citações e a partir delas dissertei a respeito da educação. Ao sair o resultado da prova, não obtive uma nota satisfatória. Mas foi uma tentativa.

Decidi então submeter o meu artigo da especialização em evento da Universidade Federal de Roraima, Seminário de Acessibilidade e Educação Especial. Meu artigo foi aceito e eu o apresentei nas comunicações orais. Encerrei o ano de 2015, com muitas experiências e certa de que queria aprofundar nos estudos, não somente para meu próprio ego, mas para ser melhor naquilo que faço e que havia aprendido a gostar e que era minha realização profissional.

No início de 2016 meu marido havia passado no doutorado e estava de viagem marcada. Eu até entendia a necessidade dele de ter que sair do estado para estudar, pois em Roraima não havia pós-graduação na área em que atuava, jornalismo. Mas só fui compreender isso quando procurei o mestrado em educação, mas as vagas eram poucas e uma concorrência grande, ou seja, 120 inscritos para 12 vagas.

Na escola iniciei o ano de 2016 com alunos inteligentes e ativos. Alguns já haviam avançado em leitura, silabando e outros com dificuldade, até a sequência do alfabeto desconheciam. Desafio como todo ano que se inicia. A primeira semana é de sondagem e atividades de alfabetização e de noções matemáticas. Já estava bem familiarizada com o material do IAB. Seguíamos o planejamento e as rotinas propostas.

Resolvi inscrever-me em um concurso da UFRR para o cargo de analista de assuntos educacionais. Isso exigia formação em pedagogia e conhecimento em projetos. A prova estava prevista para agosto.

Seguindo o ano letivo de 2016, novamente fizemos em sala a escolha do tema para o Projeto de Ciências. Optamos por falar sobre as enchentes, já que o livro propunha o conteúdo e nesse período o estado de Roraima estava no inverno com muitas chuvas. Decidi, junto com os alunos, fazer o projeto “As Cheias do Rio Cauamé”. O rio passa próximo à escola e era muito comum ver as pessoas que moravam próximo a ele sair temporariamente de suas casas, aconselhadas pela defesa civil. Era perigoso, em razão das enchentes e dos animais peçonhentos.

Dei início à formulação do projeto e ao cronograma para desenvolvê-lo. Atividades, vídeos e algumas palestras foram programados. Iniciamos o projeto por volta do mês de junho. Em julho vieram as férias e meu marido veio me visitar. E no final do mês retornou a Porto Alegre. Retornei ao trabalho. Ao iniciar o mês de agosto

de 2016 segui o cronograma, proposto pela secretaria de educação. Paralelamente às atividades referentes ao projeto, continuei meus estudos para a prova do concurso público da Universidade Federal. Era muita coisa para fazer ao mesmo tempo. Além disso, percebi um atraso no meu período menstrual.

Passaram-se duas semanas, quando resolvi fazer o teste de gravidez, o qual deu positivo. Comuniquei no meu trabalho e tudo seguiu normalmente. Dois dias depois, percebo um sangramento. Naquele dia, estava programada uma palestra para meus alunos, referente ao assunto do projeto. Na hora do recreio, conversei com a diretora da escola e ela reagiu com surpresa. Falei que iria à maternidade à tarde, depois que saísse da escola. Porém, por volta de onze horas da manhã, comecei a sentir fortes dores na barriga na região pélvica. Fui encaminhada à sala da diretoria e eu chorava aos prantos.

Segui com meu irmão para a maternidade. Ao chegar lá, passei pela triagem e a médica decidiu que era melhor que eu ficasse internada. Fiz a ultrassonografia e o embrião ainda estava em pleno desenvolvimento.

Fiquei desolada, por perder a prova para o concurso público da UFRR. Já tinha perdido muito sangue e dores constantes. Apenas me receitavam remédio para dor. Quatro dias depois resolveram fazer outro exame e descobri que o embrião não estava mais lá. Fiquei destroçada.

No dia seguinte tive alta e fui à junta médica da prefeitura e pude levar o atestado médico. Fiquei afastada por trinta dias. Os dias que se seguiram foram de tristeza e não tinha vontade de fazer nada. Os dias foram passando e meus alunos apresentaram o trabalho sem mim, eles apresentaram o que eles aprenderam.

Retorno em setembro de 2016 para a escola. Meus alunos me receberam muito carinhosamente. Já estava próximo das provas bimestrais e o teste do IAB. Colocar todas as disciplinas em dia era necessário.

Fim do ano de 2016. Estava certa de que eu iria fazer um processo seletivo para algum mestrado, foi quando encontrei o edital da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Resolvi escrever o pré-projeto sobre a prática docente na disciplina de Matemática, com aluno surdo. Esta temática havia sido trabalhada na especialização.

No início de 2017, após retornar de férias, comecei a estudar e a construir o pré-projeto. Inscrevi-me. Comprei as passagens para o dia de realização da prova escrita e a entrega de documentos e o pré-projeto, esta foi a primeira etapa. Pela primeira vez tive a sensação de independência, viajei para um lugar desconhecido, para tentar alcançar uma

oportunidade. Após a prova, minha impressão foi que eu tinha desenvolvido uma boa redação.

O resultado saiu e, três dias depois já era a segunda fase. Tive que comprar passagens aéreas às pressas. Na escola já havia combinado com uma amiga, para que ela me substituísse nos dias em que me ausentaria. Saí de Roraima por volta de meio-dia. A previsão de chegada em Uberlândia era para as 23h. Porém ao chegar em Manaus houve um atraso de uma hora. Ao chegar à Campinas, descobro que perdi a conexão. Ao remarcar a passagem, fui informada que somente no outro dia pela manhã iria embarcar. Informei à atendente que eu teria uma entrevista às 8 horas. Ela lamentou e que não havia mais voo para Uberlândia.

Fiquei apreensiva e com medo de perder a oportunidade conquistada. No dia seguinte ao chegar para o embarque, pedi à companhia aérea uma declaração que informasse sobre o atraso decorrente da companhia que ocasionou a perda do voo em Campinas.

Houve ainda outro contratempo, pois o atendente queria saber os motivos que levaram ao atraso em Manaus. Mais uma vez, não consegui a declaração da companhia. Fui aconselhada, a seguir para o embarque e seguir para Uberlândia. Chegando, pegaria a tal declaração.

Assim fiz, ao desembarcar na cidade. Era por volta de 10 horas. Segui para o hotel e peguei o comprovante de *check-in*. Segui para a Faculdade e por volta de 11 horas saiu a última candidata entrevistada da manhã. Ao entrar na sala, relatei o ocorrido. E a coordenadora do curso Prof. Dra. Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho reagiu surpresa e consultou os membros da banca se aceitariam realizar a entrevista naquele momento. A banca aceitou e caí em prantos de nervosa, de medo e de tanta tensão.

Apresentei o projeto sobre o ensino de Matemática para surdos no ensino médio. Dei a explicação sobre a escolha do tema e respondi a várias perguntas. Retornei e aguardei o resultado. Comuniquei à escola que eu trabalhava sobre o processo e falei sobre a intenção de morar fora. Ao sair o resultado, vi meu nome como aprovada, fiquei feliz. E comemorei com os amigos.

Cheguei em Uberlândia com minhas filhas. Fui procurar escolas para matriculá-las. Foi difícil, hospedados em um hotel e estávamos à procura de uma casa ou apartamento para alugar. Decidimos pôr Marianna em uma escola municipal em um

bairro perto de onde pretendíamos alugar um apartamento. Assim passamos uma semana, levando Marianna até mudarmos para o apartamento. Minha filha mais velha ficou dois meses na escola do bairro Tubalina. Nesse período, eu já estava frequentando as disciplinas do mestrado. Na escola, no primeiro contato com a professora, falei que vínhamos de Roraima.

Chegou o mês de abril, com a abordagem do Dia do Índio percebi que a professora não utilizou os conteúdos do livro didático, que abordava a cultura indígena e afrodescendente com mais de dez páginas, tratava os diferentes povos, culturas, trabalhos, discussões e atividades. Além disso, não explorou a presença de uma aluna em sala que convivia com essa cultura muito de perto.

A postura da professora diante da data e por uma turma de diversas culturas, intrigou-me. Além de não utilizar o que era proposto no livro, não explorou sequer os conhecimentos prévios de seus alunos. As atividades resumiram-se à pintura de um cocar e de um rosto, reproduzindo um índio estereotipado. Diante deste fato, tive algumas dúvidas: por que não reconhecer a importância de trabalhar a cultura indígena? Será que existem propostas ou documentos dentro da educação estadual e municipal, voltadas para discussões étnico-raciais?

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.112-113)

Ao concordar com Freire me propus fazer uma reflexão sobre o papel do professor frente à diversidade que se encontra nas escolas. Foi assim que comecei uma pesquisa, com o objetivo de buscar documentos de divulgação que evidenciassem a importância de se trabalhar a diversidade cultural em Uberlândia. Escrevi um artigo com o título: Abordagem sobre políticas educacionais: afrodescendentes e indígenas em Uberlândia, como nota parcial para a disciplina “Tópicos Especiais em Práticas Docentes para Educação Básica – Leitura e Produção de Textos”, ministrada pelas professoras Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire e Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha.

Foi aí então que conversei com meu orientador, Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus. Vi que era possível mudar a minha temática de projeto para essa questão do ensino da cultura indígena nas escolas de Uberlândia. Ele gostou da proposta, porém achou melhor pensarmos em desenvolvermos a mesma temática em Roraima, já que é o Estado que possui a uma população indígena maior. Esperava-se que o ensino da cultura indígena na disciplina de história fosse desenvolvido nas escolas.

Identifiquei-me com esta escolha de tema, já que sou descendente de indígena e professora formada em Pedagogia. Na minha prática pinte o rosto dos meus alunos, confeccionei cocares. Mas depois aprendi a fazer uma reflexão acerca dos povos indígenas atualmente. As diversas etnias existentes, os diversos costumes, os diversos lugares que eles ocupam. E o mais importante foi quebrar este estereotípico que vem se reproduzindo há séculos.

Ao refletir sobre o caminho da docência em minha vida acredito que ele tenha sido bem trilhado. Ao reconhecer que, neste processo, o empenho máximo é algo inevitável, necessário para alcançar de fato a excelência de seu trabalho. Tornar-se professor não é tarefa fácil, mas ser uma boa professora e superar as expectativas são tarefas constantes que exigem um saber fazer constante.

Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade da História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por tudo isso, a importância da ética e da política.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p.145-146)

Ser professor é ir além do que seguir cartilhas e planos, Freire nos propõe sentir a prática educativa de forma humana. Aprendi, na minha prática, que o aluno além de ter seu próprio saber adquire conhecimento diariamente. Utilizar as diversas formas metodológicas, para fazer com que ele exponha seu conhecimento é desafiador. Permitir

que ele expressasse o que aprendeu seria o melhor *feedback* para obter essa avaliação, e é a melhor a ser considerada.

A práxis é feita de forma diária. Ao pensar em escrever este produto, veio à minha mente uma menina nascida em uma família de oito irmãos, na cidade de Boa Vista, no Estado de Roraima. Com pai pedreiro e mãe do lar, sempre fui incentivada a estudar “para ser alguém na vida”. Este trabalho mostrou o caminho trilhado para me tornar docente. Uma história de lutas, fracassos, superação e vitórias.

O Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE me deu a oportunidade de refletir sobre o meu trabalho docente e encontrar as melhores propostas para seguir o caminho de excelência na minha prática. Permitir-me ser criticada, ser ouvida e apresentar minhas contraposições, tudo isso valeu a pena. Dentro do universo da educação essas experiências foram de grande valia. Perdi o medo de fracassar, porque o que cresce dentro de mim é a vontade de acertar.

1.2 A CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Surpreendi-me, ao ver o livro didático de uma escola de Uberlândia, no qual havia um conteúdo atualizado sobre as questões indígenas no Brasil e sua cultura diversa. Percebi que a professora titular da sala decidiu realizar atividades que reproduziam o índio estereotipado e de séculos atrás, tais como: oca, arco, flecha, cocar, sarabatana, além de realizar pintura de rosto e confecção de um cocar de papel. Decidi refletir sobre o que de fato a escola, que se diz para todos, tem para ensinar sobre a cultura indígena nos dias atuais.

Considerando o texto da Lei 11.645/08, o qual exige que as instituições de ensino trabalhem em seu Currículo o ensino das culturas afrodescendentes e indígenas, principalmente na disciplina de História, a hipótese dessa pesquisa é que a cultura indígena não tenha espaço relevante no processo pedagógico nessa escola de Boa Vista (RR).

No dia a dia da sala de aula, as escolas públicas não contextualizam a questão indígena no Estado de Roraima. O currículo escolar não abrange de forma profunda as questões culturais e sociais dos povos indígenas. As escolas no Estado, onde se concentra uma grande população indígena, devem lidar e conhecer essa diversidade, o que propicia o respeito às diferenças. Os temas transversais e as leis que defendem a

inclusão da história dos povos afrodescendentes e indígenas tiveram poucos avanços. O que se observa é que esses assuntos se resumem a dias temáticos ou comemorativos.

A decisão de levar a discussão para Roraima se deu após uma conversa com meu orientador. Pensamos em refletir como se dá este ensino da cultura indígena em um Estado majoritariamente de indígenas. Analisaremos neste trabalho o ensino da cultura indígena na disciplina de História no ensino fundamental de 6º ao 9º ano em uma escola estadual de Boa Vista – RR. No início, decidimos somente no 6º ano, pois o livro e o plano anual do professor abordavam temas sobre a cultura indígena. Porém no decorrer da pesquisa vimos a importância de anos finais do ensino fundamental, também abordarem tal tema devido à maior abertura das discussões e reflexões. Para se chegar a resultados que visem externar a necessidade de trabalhar a cultura indígena na escola, chegamos aos seguintes objetivos:

Geral:

Verificar e analisar como a cultura indígena é apresentada nas aulas de História em uma escola X de Boa Vista.

Específicos:

- 1 – Examinar o Projeto Político Pedagógico da escola X, para verificar como ele estabelece a inserção da cultura indígena no currículo formal;
- 2 – Examinar os registros de sala de aula da disciplina de História à procura dos vestígios de cultura indígena e relacionar ao livro didático e à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- 3 – Analisar e relacionar esse conjunto de informações e constituir o cenário real da cultura indígena na escola X de Boa Vista.

Ao pensar na análise deste trabalho foi necessário pautar as mudanças ocorridas na BNCC e os reflexos de fato na prática do professor através dos documentos colhidos na escola. Observou-se que ainda hoje, com o grande avanço da tecnologia, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado pelo professor na sala de aula, sobretudo em História. De acordo com a BNCC o componente curricular de História nos últimos anos do ensino fundamental propõe que se abra uma maior discussão sobre vários assuntos referentes ao estudo das questões indígenas nas áreas social e cultural. Em nosso

entendimento conforme o aluno avança nas séries e na idade, ele adquire maior criticidade sobre os conteúdos abordados.

Como resultados desta pesquisa, apresentaremos uma comparação dos conteúdos no que diz respeito à cultura indígena, com as propostas da BNCC. Além disso, apresentaremos como produto: propostas de atividades dentro da disciplina de História, em forma de Guia Pedagógico, que está localizado no apêndice deste trabalho. O produto é uma exigência do Curso de Mestrado Profissional de Educação: Formação Docente para Educação Básica. O qual propõe um retorno para a comunidade escolar, de forma que contribua para a melhoria do contexto social. Ficará à disposição da escola, caso queira desenvolver as atividades com os alunos. Este produto surge da necessidade de se trabalhar a temática indígena na escola, diante da carência de conteúdos que abordassem tal tema, com base no que propõe a BNCC e as diretrizes curriculares no estado de Roraima. Foi elaborado à luz da grade curricular, apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, abordando tanto conteúdos regionais e nacionais o que diz respeito à cultura indígena.

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Iniciamos uma busca de documentos oficiais que abordassem a importância da cultura indígena: Diretrizes Curriculares Nacionais, Planos Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais, Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), BNCC¹ (2017) e a Constituição Federal. Após a definição do local da pesquisa, buscamos o Plano de Educação Estadual – RR, Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima, Projeto Político Pedagógico da escola (2017-2018), livro didático do ensino de História (6º ano), plano anual e plano de aula (diário de classe).

Foi escolhida uma escola estadual do município de Boa Vista/RR, de Ensino Fundamental II, localizada em uma região de migrantes indígenas, em um bairro com nome indígena. De uma maneira ímpar, ela apresenta uma forma de organização de salas de aula, como se elas fossem laboratórios para cada disciplina, modelo usado em países desenvolvidos.

Na seção 2 deste texto procuramos construir um cenário geral do Estado de Roraima, com suas peculiaridades, inclusive sua fragilidade, ao ser vizinho de um país

¹ Tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

que passa por uma crise social, política e humanitária. Também Boa Vista, a capital de Roraima e seus principais problemas sociais decorrentes de ser uma cidade migrante, inclusive de indígenas, à procura de um lugar na sociedade. Será apresentado aqui alguns estudos sobre os povos indígenas no estado e capital.

Na seção 3 deste texto reservamos espaço especial para a escola X, a qual se diferencia das demais. Suas salas de aula são fixas e equipadas com objetos específicos. Quem se movimenta são os alunos. São eles é que vêm para elas, as salas de aula.

De seus elementos constitutivos, examinamos seu Projeto Político Pedagógico, os registros de aula da disciplina de História, à procura dos indícios do trabalho de cultura indígena presente no processo do ensino. Ao analisar as Diretrizes Curriculares do Estado faremos um comparativo com o trabalho realizado nessa escola. Nesta seção também apresentaremos dados relacionados à ficha de matrículas do item de cor e raça no Estado de Roraima.

Na seção 4 deste texto juntamos e analisamos as informações constatadas no PPP e nos registros de sala de aula da disciplina de História. Além de apresentar a temática da cultura indígena na BNCC em todos os componentes curriculares e principalmente no de História.

2 CENÁRIO DA CULTURA INDÍGENA: REALIDADE E EXPECTATIVAS.

Ao falar de Roraima para este trabalho é necessário reconhecer como se desenvolve a educação neste estado tão distante das principais capitais do Brasil. O Sistema Estadual de Ensino se compromete com a educação em suas diversas modalidades. Porém a Prefeitura de Boa Vista tem um Sistema de Ensino próprio, o que pode ser feito em qualquer município do estado, desde que se apresente a proposta curricular para a Secretaria Estadual de Educação de Roraima e todo o aparato que manterá esse sistema de ensino. Portanto a Prefeitura de Boa Vista é responsável pela educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, denominado Fundamental I.

Nosso trabalho deteve-se no Ensino Fundamental II de uma escola estadual de Boa Vista que segue as Diretrizes Estaduais de Educação do Estado de Roraima.

CAPÍTULO II DAS ATRIBUIÇÕES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Art. 14. O Sistema Estadual de Ensino incumbir-se-á de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino da rede estadual;

II – definir com os Municípios formas de colaboração da oferta de ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e,

V - elaborar e fazer cumprir o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual.

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua Proposta Pedagógica. (RORAIMA, 2001. p. 6).

O Estado fica localizado no Extremo Norte do país, fazendo fronteira com Venezuela e a República Corporativista da Guiana. Seus principais meios de produção são a agricultura e a pecuária, tendo uma pequena parcela do setor industrial se desenvolvendo. Na capital Boa Vista, a principal fonte de renda é o funcionalismo público que aquece o comércio no início de cada mês com o pagamento dos servidores.

Em 2017 ganhou repercussão nacional a entrada descontrolada de pessoas pela fronteira. A governadora da época, Suely Campos, solicitou ao presidente interino, Michel Temer, que ajudasse com verbas federais no setor de saúde e segurança, pois o estado estava sofrendo com um aumento de atendimentos acima do que poderia suportar. Foram várias as negações por parte do governo federal.

Uma comissão de ministros veio a Roraima, para verificar a situação e procurar formas de amenizar a superlotação de imigrantes venezuelanos no estado. Assumiram compromisso de fazer transferência de imigrantes refugiados para outros estados brasileiros que concordassem e tivessem estrutura para receber esses imigrantes.

Algumas escolas municipais tomaram a iniciativa de colocar palavras em espanhol pelos setores da escola para facilitar a comunicação e a mobilidade dos alunos pelos ambientes da escola. O que deixou a escola ainda mais rica de diversidade e criou-se oportunidade para as crianças também aprenderem um pouco da Língua Espanhola.

No mês de outubro de 2018, com o atraso de salários dos servidores estaduais algumas secretarias começaram a denunciar a forma precária em que trabalhavam. Na segurança pública, nas delegacias faltavam papéis para realizar os boletins de ocorrência, nas viaturas faltava gasolina. Na educação, começou a faltar merenda escolar. Na saúde, os materiais necessários aos procedimentos cirúrgicos. No setor Penitenciário o Governo Federal decreta intervenção militar na Penitenciária Agrícola de Monte Cristo (PAMC), pois, fazia algum tempo que estavam sem alimentação. Temendo a greve dos policiais, a Força Nacional passou a fazer a segurança da Penitenciária.

Familiares de policiais e bombeiros acamparam em frente ao palácio do Governo, cobrando o pagamento de seus salários. Em dezembro de 2018, o ex-presidente Michel Temer decidiu então decretar intervenção militar no estado de Roraima. Os servidores tiveram de provar que estavam vivos para receber seu salário.

O estado estava em situação de calamidade pública. As aulas de muitas escolas estaduais encerraram-se antes do previsto por falta de merenda. As delegacias já estavam fechadas sem condições de atendimento e viaturas paradas, o corpo de bombeiros só atendia a casos muito graves.

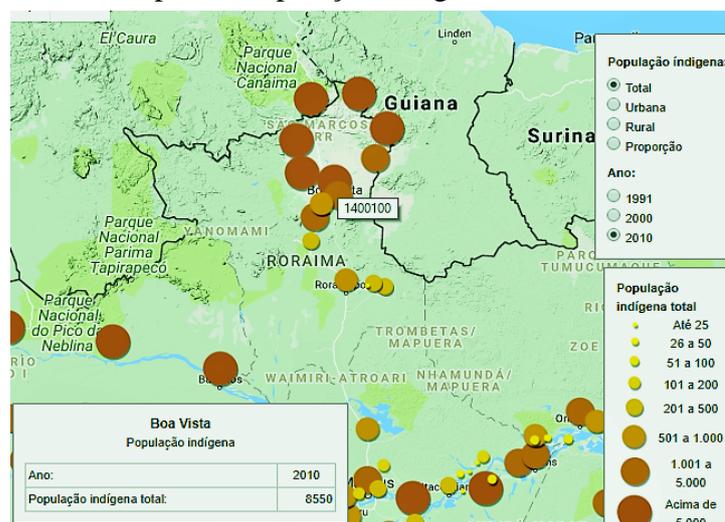
O interventor nomeado foi o futuro governador, o qual ganhou as eleições de outubro de 2018 e tomou posse em 1º de janeiro de 2019.

É diante desse cenário que esta pesquisa foi realizada, em um estado considerado de imigrantes, onde os indígenas urbanos são considerados invasores de suas próprias terras. Boa Vista, a capital, é onde se concentra a terceira maior população de indígenas do estado e agora com um índice de imigrantes venezuelanos elevado, mas que antes desses, os indígenas chegavam à zona urbana em busca de melhores condições de vida, ou para a saúde, ou educação ou simplesmente para se deslumbrarem com oportunidades que a cidade poderia proporcionar.

Os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2010, apontam que no Brasil há 896,9 mil indígenas. Desses, 63,8% vivem em terras indígenas e 36,2% nas cidades. A maior população se concentra no Norte: 342,8 mil indígenas.

No Estado de Roraima o último censo de 2010 aponta que a população total do estado é de cerca de 450.479 pessoas e a capital cerca de 284.313. Constatamos que vem crescendo a população indígena, no Censo de 1991, eram 23.426; em 2000, esse número subiu para 28.128 e, em 2010, houve um salto gigantesco para 49.637. O município do Estado e do Brasil com a maior proporção de população indígena por situação de domicílio é o Uiramutã: de 8.375 habitantes, 7.382 são indígenas, ou seja, 88,4% (IBGE, 2010).

Mapa 1 – População indígena 2010.



Fonte: IBGE, 2010.

Observemos o mapa 1. De acordo com os últimos dados do IBGE de 2010 apresentados para a capital de Roraima, Boa Vista, existem aproximadamente 8.550 indígenas na cidade. Desses, 6.072 vivem em área urbana. Porém, segundo dados

apresentados no Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista no projeto Cartografia da Violação dos Direitos dos Indígenas de Boa Vista (RR), seu diagnóstico apresenta mais de 30.000 indígenas vivendo na capital. Esses dados foram coletados através dos próprios indígenas que participaram do projeto (LIMA; SOUZA, 2016).

Considerando que os deslocamentos² oriundos das terras indígenas, da Venezuela e Guiana continuam acontecendo, esse número já foi superado significativamente. Isso faz com que denominem Boa Vista de Maloca Grande, pois nela vivem indígenas de várias etnias e procedências, assim como não-indígenas que migram para estes espaços, motivados pela busca de melhores condições de vida. (LIMA; SOUZA, 2016, p. 27).

Lima e Souza chamam a atenção para a diversidade de etnias indígenas que vivem ou constantemente se deslocam para a capital Boa Vista. Observa-se que a busca pela melhoria de condições de vida é um dos motivos que levam os indígenas à zona urbana.

Diante desse contexto, propõe-se uma reflexão urgente sobre temas que envolvem diversidade cultural ou pluralidade. Rafael Yus entende que tratar dos Temas Transversais³, em sala de aula, significa garantir a educação democrática.

Recomenda-se que os professores organizem a aula de maneira que facilite o trabalho cooperativo entre os alunos e impulsionem a confrontação de pontos de vistas diferentes acerca dos distintos problemas colocados, o intercâmbio de possíveis procedimentos para se resolvê-los, assim como a proposta de possíveis atividades. Também se recomenda que se favoreça a reflexão conjunta sobre os acontecimentos e interações sociais que estão acontecendo no grupo e sobre o comportamento próprio e dos demais, abrindo possibilidades de superação de conflitos ou dos problemas graças ao diálogo e ao debate racional. (YUS, 1998, p. 178).

Tal abordagem proposta por Yus seria uma resolução de conflitos entre pensamentos distintos, os quais são expostos pelos estudantes e de forma amigável se

² Lima e Souza (2016) enfatizam que o que os indígenas fazem é se deslocarem dentro do território que lhes pertence historicamente e que foi expropriado a partir da situação de contato caracterizada por uma situação desigual de força.

³ Lançado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso, completa os Parâmetros Curriculares Nacionais, para se trabalhar assuntos emergenciais da época. O título Temas Transversais quer dizer que transpassa por várias disciplinas sem ser uma obrigatoriedade de se abordar em uma disciplina específica.

chega a opiniões vistas de diferentes ângulos, gerando respeito à opinião de cada um e gerando convivências harmoniosas.

Para este trabalho, tomamos a direção da transfiguração étnica. Segundo Darcy Ribeiro⁴ (2011, p. 29): “este conceito consiste precisamente nos modos de transformação de toda a vida e cultura de um grupo para tornar viável sua existência no contexto hostil, mantendo sua identificação”, para ele os índios não estavam aculturados, mas mantinham sua própria cultura, apesar do contato com a cultura dos brancos.

Mesmo que subjugados pelos colonizadores, eles continuaram índios. Embora os indígenas fiquem parecidos com os vizinhos brancos, continuam índios, ainda que incorporem as ações de comércio em sua região, eles não se converteram.

As culturas são imperativamente transformadas no confronto de umas com as outras. Especificamente no caso dos povos indígenas com a civilização. Mas suas identificações étnicas originais persistem, resistindo a toda sorte de violência. (RIBEIRO, 2010, p. 28-29).

Diante disso, compreende-se porque alunos indígenas não deixaram de ser índios. Em contato com alunos não indígenas ou por aderirem a certas atividades relacionadas à cultura de não índios, estar em escolas urbanas não indígenas pode ser um exemplo.

Com relação aos índios em centros urbanos e rurais, Darcy Ribeiro diz que são contínuos os confrontos culturais, “enquanto a cultura urbana se diversifica a ritmo acelerado, obrigando sua população a sucessivas transfigurações, o contexto camponês mantém uma grande estabilidade” (RIBEIRO, 2010, p. 53).

Oliveira também chama a atenção para a situação dos indígenas na cidade de Boa Vista, através de:

Depoimentos de povos Makuxi e Wapichana relembram também que a origem da cidade de Boa Vista, com a fundação da Fazenda Boa Vista em 1830, foi na área das malocas Paraviana, Makuxi e Wapichana que habitavam o litoral do Rio Branco. Nesse contexto, a capital Boa Vista tornou-se uma cidade com grande contingente indígena que busca por reconhecimento de direitos como antigos habitantes do atual espaço urbano boavistense. [...] Ao chegarem à cidade trazem toda a sua história sociocultural e se mistura com

⁴ Darcy Ribeiro foi educador, escritor, ativista político, antropólogo, senador da República, vice-governador, ministro, secretário estadual, reitor.

elementos socioculturais urbanos, sem perderem suas identidades étnicas. (OLIVEIRA, 2010, p. 82).

A busca por essa participação na história da urbanização de Boa Vista está sendo revelada através de pesquisas dos indígenas urbanos com seus relatos e vestígios de um passado tão presente em suas vidas.

Vimos que, assim como Ribeiro, outros autores, como Rafael Yus, sustentam que devemos aceitar e valorizar as diferenças, abrindo-se espaço para uma discussão intercultural. Os grupos de diversas etnias e línguas se abrem ao conhecimento do outro. É esse tipo de ação que a escola, com a mediação dos professores, deve promover, uma educação para a pluralidade.

Atualmente, porém, conforme recentes estudos de etnologia e antropologia, a tendência tem sido a de valorizar as diferenças e aceitar a presença múltipla das diversas etnias. Desse modo, a pluralidade cultural não é vista como deficiência, mas como riqueza a ser preservada. Não no sentido de um multiculturalismo em que cada cultura “permaneça intocada”, mas com a possibilidade de discussão *intercultural*, em que, além de defender suas identidades linguísticas e étnicas, nem por isso os grupos percam de vista a conexão entre si. (ARANHA, 2006, p. 328).

Conforme Aranha (2006) entende, é necessário ver a pluralidade cultural não como deficiência, mas como riqueza. O ambiente escolar deve absorver as diferenças e se enriquecer com elas, crescer em compreensão, tolerância e respeito, além de trocas de experiências.

O professor, como mediador do conhecimento e ser político por natureza (ARISTÓTELES, 2010), deve proporcionar aos seus alunos momentos nos quais sejam discutidas questões dos povos originários no Brasil. A figura do índio tem sido celebrada como folclore no calendário escolar. Há necessidade de se trabalhar e contextualizar, dentro da escola, a valorização desses povos minoritários (mas que já foram muitos). O que se propõe é lançar o olhar do educador para além de um mero dia comemorativo e tratar a cultura indígena como viva, que ainda hoje se reinventa, se movimenta e está em todo território brasileiro.

A inexistência de ações específicas para os indígenas da cidade na política indigenista brasileira demonstra a falta de atenção e a negligência do poder público. Vale registrar que somente no ano de

2006, os indígenas citadinos passaram a integrar oficialmente a pauta da FUNAI, através do documento final da I Conferência Nacional dos Povos Indígenas, que destinou um capítulo aos índios urbanos e agregou em itens as reivindicações: 1) Demandas por território para indígenas que vivem fora de suas aldeias, 2) Demandas educacionais e 3) Assistência à saúde dos indígenas que vivem fora das aldeias. Vale ressaltar que nas solicitações dos indígenas transparece o desejo e a necessidade de uma articulação entre os governos federal, estadual e municipal para viabilizar a assistência aos indígenas citadinos. (LIMA; SOUZA, 2016, p. 35).

Conforme Lima e Souza (2016) o que os indígenas urbanos esperam é que os poderes públicos se organizem e dediquem uma especial atenção a esta situação, principalmente no que diz respeito à educação. Pois ainda hoje as discussões sobre os povos originários estão tão atuais nas mídias sociais e não penetram nos currículos escolares, especialmente em Roraima, onde essas discussões ficaram evidentes no período eleitoral.

O aluno precisa discutir temas que circundam dentro da escola, para que compreenda esse passado e presente, para que se faça uma previsão para o futuro, evitando o sofrimento destes povos que resistem a mais de quinhentos anos.

2.1 A ESCOLA URBANA PARA TODOS, INCLUSIVE PARA INDÍGENAS

Ao nos confrontarmos com uma escola, dita para todos, esperávamos que ela incluísse todos e com suas pluralidades. Em contrapartida, percebemos durante a vida docente que a escola tem um mundo diverso, isto é, é mais exclusiva que inclusiva. Notamos, ao longo desse tempo, um processo de “invisibilização” dos indígenas no Estado e na capital em estudo.

Onde estão os traços indígenas dos alunos? Onde estão os conteúdos contextualizados na realidade e no chão da escola? É necessário que reflitamos a presença de indígenas nas escolas urbanas, conforme propõe Bessa Freire.

O poder público ainda não criou escolas bilíngues, interculturais e diferenciadas para esses índios urbanos, sequer discutiu sua conveniência ou não, nem as alternativas que podem ser apontadas, levando-os a frequentar a mesma escola que não-índios que, na maioria das vezes, ignora as diferenças culturais. (BESSA FREIRE, 2009, p. 27).

Bessa Freire discute em seus estudos o descaso do poder público com relação à presença dos indígenas em escolas urbanas de Manaus – AM , ignorados nas suas diferenças culturais, o que não difere muito do que acontece em Boa Vista – RR. Esse fato pode ser percebido ao analisarmos os documentos colhidos na escola. Para a autora, a escola é majoritariamente “branca” e isso acontece da educação infantil até a educação superior.

Enquanto esses debates necessários acontecem, existe a situação concreta das crianças - e adultos - indígenas que frequentam a escola que está posta, se apresentando como referencial único de educação sistematizado, com sua ideologia hegemônica e homogeneizadora que lhe dificulta perceber e trabalhar com as diferenças. (BESSA FREIRE, 2009, p. 31).

Nesta citação a autora faz uma crítica à escola que está posta, pois não se trabalha com as diferenças. Diante da situação atual do Estado de Roraima, com uma grande quantidade de pessoas vindas da Venezuela, além de indígenas brasileiros e indígenas venezuelanos, podemos notar ainda a presença de haitianos, guianenses e de brasileiros, vindos das mais diversas regiões do país. A pesquisa, focada no cenário de Boa Vista – RR, tem todas as atenções voltadas para uma escola local, onde se encontra a maior diversidade de pessoas. Quase impossível não se trabalhar a diversidade.

Este desafio passa pela desestruturação de uma pseudo-neutralidade e pela concepção que se tem do conhecimento historicamente construído, produzido e veiculado pela ótica dominante, que dá origem a uma ideologia mascaradora, para abrir-se ao que é diverso, trazendo a alunos (as), professores (as), pedagogos (as), gestores (as) possibilidade de entender-se em relação ao conhecimento; em que contexto e com intencionalidade ele – o conhecimento – foi construído e as diferentes formas em que pode ser construído. É através desta reconstrução e desta ressignificação que podemos compreender as conexões entre as culturas, as relações de poder envolvidas da hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como as diversas percepções que se têm como distintos olhares são privilegiados. (BESSA FREIRE, 2009, p. 127).

Mais uma vez, Bessa Freire deixa clara a relação de poder que se insere dentro da escola. As culturas indígenas são tratadas como inferiores, uma vez que não agradam a grande maioria. Isso fica evidente ao se olhar o currículo seguido pelas escolas e as manifestações que ocorrem no decorrer do ano letivo.

Cada vez mais, nota-se a presença indígena na capital Boa Vista. E nenhuma política pública é desenvolvida para que esses indígenas sejam bem acolhidos e tenham algum laço de identidade no centro urbano; falta consciência política para dar uma cara indígena a escolas e centros culturais e apoiar aqueles que saem da comunidade em busca de melhores condições de vida. Conforme Repetto⁵:

Podemos afirmar, assim, a existência de uma expectativa positiva sobre a valorização cultural nas comunidades indígenas, mesmo aquelas onde a única alternativa dos alunos parece ser evadir-se da comunidade e ir trabalhar em Boa Vista. As comunidades esperam que a escola indígena, [...] possa estimular a juventude na valorização do que lhes pertence. Esperam, ainda, que a escola seja capaz de lhes oferecer ferramentas para que possam tornar as condições socioeconômicas mais favoráveis. Enfim que seja responsável pelo fortalecimento da autonomia da vida social e na produção de alimentos da comunidade, o que até certo ponto implica também o rompimento com tradição de dependência eleitoreira, mantida por meio de discursos pretensamente desenvolvimentistas, mas que, na prática nunca se concretizaram em melhorias nas condições de vida das famílias indígenas. (REPETTO, 2007, p. 45-46).

Segundo Repetto, mesmo a escola indígena não dá o suporte que a comunidade necessita, para que os jovens, ao concluírem seus estudos, possam utilizar seus conhecimentos em prol da comunidade indígena.

Diante disso, a comunidade percebe claramente que é preciso consolidar políticas públicas para a educação escolar indígena, que considere uma formação que dialogue com as novas tecnologias, mas também com a realidade social e ambiental concreta das comunidades e que, ao mesmo tempo, valorize as tradições dos povos e seus conhecimentos históricos. (REPETTO, 2007, p. 47- 48).

Em seus estudos Repetto traz à tona as dificuldades que enfrentavam as comunidades indígenas que se veem prejudicadas por uma educação escolar pública que não valoriza seus conhecimentos e tradições. O que não é diferente para as escolas da capital Boa Vista, que não valorizam as culturas existentes dentro da escola pública. O mesmo autor, em parceria com a Organização dos Indígenas na Cidade (ODIC), publicou um Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista – Roraima, onde discute as diversas dificuldades enfrentadas pelos indígenas em centros urbanos, em diversos âmbitos como: alimentação, saúde, educação, habitação e moradia,

⁵ Maxim Repetto é professor do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/UFRR.

transporte coletivo, risco social, trabalho, diversidade cultural, preconceito e discriminação.

Quanto à educação, o diagnóstico apresenta as dificuldades enfrentadas pelos indígenas como o acesso e a permanência nas escolas, problemas financeiros, vergonha, falta de documentos, incompatibilidade com o horário de trabalho, dificuldades com a língua portuguesa, entre outros (REPETTO; SOUZA, 2008).

Um levantamento de estudos bibliográficos, feito por Cirino, apontou que trabalho e educação eram as pautas que mais justificavam os deslocamentos dos indígenas para a cidade, mas o próprio autor indagou: “E por que ficam? Um dado revelador sinalizava o acesso aos benefícios sociais oferecidos pela cidade: Vale alimentação, bolsa família e até a própria aposentadoria.” (CIRINO, 2016. p. 96).

Vale apontar que o mesmo diagnóstico, realizado em 2008, constatou que a maioria dos indígenas ocupavam trabalhos braçais, domésticos e informais, portanto o que justifica que esses indígenas ao encontrarem dificuldades financeiras na capital, o que lhes davam apoio eram os benefícios sociais.

Notamos que após uma década da publicação do diagnóstico pouca coisa mudou, o que deixa claro que o poder público não se interessa em resolver as questões indígenas na área urbana. Após a chegada dos imigrantes venezuelanos, a situação passou a incomodar o poder público.

Fotografia 1 – Indígenas Venezuelanos pedindo esmola.



Fonte: Folha Web, 2016.

Em 2010, o projeto Kuwai kîrî, em parceria com a ODIC, fez a busca dos indígenas na cidade através de oficinas culturais, para se buscar o reconhecimento dos

povos indígenas que habitavam os diversos bairros de Boa Vista – RR. Buscou-se saber quais motivos levaram esses indígenas a vir para cidade.

Em alguns relatos, vimos muitas histórias parecidas, assim como a do pai da autora deste relatório, o qual veio adolescente com sua mãe, seu pai e seus irmãos. Estudou até a quinta série no antigo supletivo e trabalhou como servente de pedreiro. Com o tempo deixou de estudar e assumiu a profissão de pedreiro. Há algum tempo ao ser indagado pela filha sobre suas origens, o que ele recordava é que a mãe (a avó da autora) trabalhava como cozinheira em uma fazenda e seu pai e seus irmãos mais velhos eram vaqueiros.

Estudar a nova trajetória histórica de construção da capital de Roraima é também mostrar um novo olhar histórico a partir dos indígenas, que sempre se deslocaram das malocas para visitar seus parentes no Kuwai Kîrî, que é hoje Boa Vista. Não há registros na historiografia regional sobre essa perspectiva indígena, pois foi desconsiderada a efetiva presença dos índios frequentavam o Kuwai Kîrî, momento que antecede a chegada dos missionários e administradores da Coroa Portuguesa, quando aqui se instalaram no Rio Branco, a partir do século XVIII. (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

Toda essa situação relatada por Oliveira, acontecida em Boa Vista, que excluiu de sua história a presença dos indígenas na capital, exige que a escola urbana se posicione diante do contexto em que se vive. A escola deve buscar meios para se colocar ativamente de forma a não ser mais uma geradora de exclusão e preconceito. É preciso que se reflita, para buscar alternativas a fim de que seja de fato uma “escola para todos”.

Queremos enfatizar a importância da educação escolar na cidade pelos reflexos que tem em nossas vidas. A educação é um direito nosso e por sua vez é uma obrigação do Estado. Temos direito a um ensino diferenciado, baseado na realidade dos estudantes indígenas, de forma que nas escolas da cidade se estude e reconheça a realidade dos povos indígenas. (REPETTO; SOUZA, 2008, p. 37).

Conforme citação de Repetto e Souza, os indígenas reconhecem que a escola seja importante para que eles alcancem melhores condições de vida e acesso ao mercado de trabalho. Porém, eles esperam que a educação escolar seja mais empenhada em conhecê-los e respeitar suas diferenças. O desconhecimento gera preconceito e

discriminação no âmbito escolar, o que acarreta uma negação de sua identidade e, por consequência, a sua invisibilidade.

Deve haver o ensino de nossas línguas: o macuxi, o wapichana, o taurepang, o ye'kuana, dentre outras. Mas também o estudo da história de Roraima e do Brasil. É importante estudar os conteúdos culturais indígenas (tradições culturais, história, literatura, artesanato, medicina tradicional, etc). Por isso é que os não-indígenas precisam conhecer melhor a cultura e a realidade indígena. Afinal, com esse conhecimento podem aprender coisas valiosas para sua vida. Além disso, somente assim combateremos o preconceito que as pessoas praticam dentro do sistema escolar. Precisamos buscar um diálogo intercultural verdadeiro. (REPETTO; SOUZA, 2008, p. 38).

Observa-se que os autores enfatizam que os próprios indígenas veem que é preciso um currículo diferenciado na escola urbana, que atenda e discuta questões de forma a abranger os estudos das suas culturas, principalmente em um estado com uma considerável população de indígenas.

Fotografia 2 – Comemoração do Dia do Índio 19/4/2018.



Fonte: site da Prefeitura Municipal de Boa Vista.

Fotografia 3 – Artesanato indígena 19/4/2018.



Fonte: site da Prefeitura Municipal de Boa Vista.

Nas fotografias 2 e 3, em uma escola municipal de educação infantil, uma indígena fala sobre sua cultura, assim como produtos da cultura indígena são apresentados. A voz deles deveria ressoar, mas pouco impacto causa. Sua identidade é negada, por vergonha ou por medo de sofrer discriminação.

É necessário, desde muito cedo, insistir que a escola seja um espaço múltiplo e diverso. Nossas crianças devem aprender o respeito às diferenças e reconhecer que o outro traz uma história; que a presença de indígenas na cidade é normal e que é necessário reconhecer sua importância. Alguns relatos sobre preconceito e discriminação sofridos na escola foram apresentados no diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista – Roraima, o que deixa transparecer o quanto isso gera mágoa nos indígenas que vivem na cidade.

Eu sofri na escola, eles jogavam piadas: olha aquela menina que é caboca. Caboco é preguiçoso, não sabem se arrumar direito. A. A. B. G, 22 anos, povo Macuxi, moradora do bairro do Brigadeiro.

Eu já ouvi algumas pessoas falando que caboco é abestado, burro e não sabe falar direito. Eram os alunos da escola que falavam isso. Eu me sentia muito magoada, eu ficava na minha, não falava nada. A. C. A, 19 anos, povo Macuxi, moradora do Professor Aracélis Souto Maior.

Eu já fui vítima de preconceito, principalmente na escola, como me disseram: só falta índio Macuxi comer chibé⁶. Aí eu disse que tenho orgulho de comer isso porque é da minha terra. Aí ficam jogando piadinhas. M. E. L. A, 43 anos, povo Macuxi, moradora do Cauamé.

Tenho colegas indígenas na sala, mas não querem ser índio. J. O. B, 32 anos, povo Macuxi, moradora do Cauamé. (REPETTO; SOUZA, 2008, p. 29-30).

Diante destes relatos, percebemos como o papel da escola é importante no combate ao preconceito contra os povos indígenas em Roraima. É de suma importância que a escola dê espaços para que se discutam as culturas indígenas em áreas urbanas, para que se amenize a falta de respeito ao diferente.

As Diretrizes Curriculares para Educação no Estado de Roraima deixam claro que o ensino da História deve dar ênfase à história de Roraima e à formação do povo Roraimense.

Capítulo III da Educação Básica seção I das disposições gerais art. 32:§ 4º O ensino da História dará ênfase à História de Roraima, do Brasil e da América Latina e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e roraimense. (RORAIMA, 2001, p. 14).

Diante desse direcionamento percebemos que a escola pesquisada além de ter pouco conteúdo direcionado aos povos indígenas, não trata da História de Roraima. O que podemos afirmar que o professor não tem acesso a bibliografias para o estudo da história local. Seja por falta de tempo, pois muitos professores têm mais de um vínculo empregatício, ou por dificuldade de encontrar tão facilmente as bibliografias que tratam da história do estado. Conforme Oliveira *et al.* (2009), dizem que as fontes:

Em Roraima grande parte está em poder de famílias e instituições de difícil acesso em decorrência de diferentes motivos. O estudo regional, contudo, incorpora temas e fontes que valorizam peculiaridades dos objetos de estudo e devem ser utilizados no ensino de história. É importante essa discussão sobre regional para que possamos construir essa abordagem em um campo rico para o ofício do professor historiador. (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 119-120).

⁶ Comida tradicional indígena que é à base de farinha de mandioca, água e sal.

Assim, faz-se necessário que a secretaria se abra a proporcionar cursos de formação continuada para estes professores que devem adequar seus currículos ao que é proposto dentro das Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima.

Capítulo II da formação continuada Art. 98. A educação continuada, direito e dever dos profissionais da educação pública, terá a definição, o apoio, o planejamento e a coordenação geral do órgão executivo do sistema, em parceria com as universidades, institutos superiores de educação e outras instituições de educação superior que possuam cursos em atividade, reconhecidos e credenciados, nas áreas demandadas. (RORAIMA, 2001, p. 28).

As parcerias com instituições, que detêm o conhecimento sobre a cultura indígena como: a Universidade Federal de Roraima, com o curso de História, que pesquisa sobre cultura indígena; e o próprio Instituto Insikiran. Essas parcerias são necessárias para que os professores se apropriem deste conhecimento, sobre a real situação dos povos indígenas no Brasil, em Roraima e em Boa Vista, pois os indígenas urbanos são uma realidade. São necessárias palestras, cursos e oficinas direcionadas a tratar de como o fazer pedagógico sobre a temática indígena possa ficar mais compreendido para os professores e a comunidade escolar.

3 PPP DA ESCOLA: PONTOS QUE APARECEM A CULTURA INDÍGENA.

Através do acesso ao PPP da escola podemos notar que a escola atende a uma clientela de alunos humildes que moram em um bairro afastado do centro da cidade.

Sabemos que a maioria dos nossos alunos são filhos de assalariados, subempregados e até mesmo desempregados. Trazem as marcas da sociedade desigual e discriminada e, por isso às exigências da escola, carregam com sigo desvantagens sociais e culturais que os colocam em desigualdade em relação a outros alunos economicamente favorecidos más trazem também uma riqueza de experiências sociais que apresenta sua visão de realidade. Esse conjunto de características é ponto de partida para o trabalho escolar e, portanto, elemento para escolha da forma de trabalhar com os conteúdos. (Projeto Político Pedagógico, 2016. p. 22).

O PPP deixa intrínseco que esses alunos são de diversas culturas, que não possuem poder aquisitivo e que são desvalorizados culturalmente. Portanto cabe à escola trabalhar a autoestima desses alunos e empoderá-los, tanto de conhecimento quanto culturalmente. No documento, essas diferenças parecem uma riqueza de experiências e de conhecimento.

A pesquisa de alguns documentos foi necessária para embasar este trabalho. O Plano Estadual de Educação (PEE), LEI nº 1.008 de 3 de setembro de 2015 segue com muitos pontos que possibilitam o caminho para uma educação de qualidade, pautado na moral e na ética sem discriminação. Na meta 2 do plano sobre a universalização do ensino fundamental, aponta o que é necessário para melhorar essa etapa do ensino no estado de Roraima.

No anseio de um ensino fundamental com qualidade, faz-se necessário a criação de mecanismos que garantam uma escola que cumpra sua função social, através de investimentos em infraestrutura, provimento de recursos técnicos, didático-pedagógicos e formação permanente e continuada dos docentes, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas de aprendizagem a serem alcançadas no decorrer do curso. (RORAIMA, 2015, p. 16).

O texto da lei segue apontando as diretrizes em que considera indivisíveis o acesso, a permanência e a qualidade da educação para que se alcance o sucesso do aluno. Em todos os níveis de educação e se adequando inclusive às áreas indígenas e

zona rural em que as especificidades socioculturais e geográficas pressupõem calendário escolar, currículo e metodologia correspondentes às peculiaridades do modo de vida da comunidade. Dessa forma o currículo escolar deve alicerçar-se também nos novos direcionamentos das conquistas sociais, considerando os temas transversais como elo interdisciplinar dos conteúdos curriculares com ênfase aos conhecimentos históricos, geográficos e culturais da Amazônia Brasileira, além da criação de projetos artísticos nas diferentes linguagens que valorizem o indivíduo como agente de aproximação das diferenças (RORAIMA, 2015).

A elevação da qualidade do ensino fundamental requer ainda, inovação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, [...] situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias, qualificação dos profissionais para o exercício de suas atividades, implantação de mecanismos de gestão participativa e concretização de programas sociais. Aliado a tais aspectos, deve-se assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, ampliando as condições para utilização das tecnologias educacionais em multimídia, além de uma construção física com adaptações adequadas aos alunos com deficiência e espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e adequação de equipamentos. (RORAIMA, 2015, p. 16).

Portanto, para o ensino fundamental, o texto do PEE propõe estratégias que se preocupam com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes de forma de que se abranja a todos, que vão desde a qualificação de professores, de gestores e aos espaços físicos da escola. Porém o que se sucedeu no decorrer destes anos foi o sucateamento da Educação no estado, corroído pela corrupção de seus gestores.

Na estratégia 9, aparece a educação indígena, onde o texto traz um diagnóstico da situação dessa modalidade no estado, trata de reconhecer que ela sempre esteve à margem das políticas públicas. Porém a legislação brasileira trouxe leis que respeitam 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 (RORAIMA, 2015).

O PEE reconhece e afirma que as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. O texto diz para que esta política educacional seja alcançada é necessário que tanto o Estado, quanto o Município revejam

seus instrumentos jurídicos flexibilizando a organização escolar indígena, a construção de arranjos étnico-educativos, fortaleçam a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade em respeito às especificidades sociocultural e linguística de cada comunidade indígena. Compreendendo que cada etnia guarda a sua singularidade e ao mesmo tempo, enquanto população indígena os direitos assegurados devem ser garantidos a todos sem distinção (RORAIMA, 2015).

Os povos indígenas no Estado encontram-se distribuídos: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-wai, Waimiri-Atroari, Yanomami, Ye'kuana, Patamona e Saporá. 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. (RORAIMA, 2015, p. 22).

Vale destacar que a citação do PEE reconhece que os indígenas se encontram também nas escolas urbanas e que dividem espaço com os não índios, deixando claro que as escolas não ofertam o ensino regular diferenciado, para este grupo.

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 (RORAIMA, 2015).

A escola escolhida para ser analisada está localizada no bairro Caranã, tendo moradores indígenas em seus arredores e em bairros próximos, como o Jardim Caranã, bairro União e o Cauamé. Esses bairros são periféricos de Boa Vista. Neles se encontraram as etnias: Yanomami, Macuxi e Wapichana. Lima e Souza relatam que em Boa Vista, “foi registrada a presença de membros de treze etnias, prevalecendo, os macuxi e os wapichana” (LIMA; SOUZA, 2016, p. 30).

A escola urbana atendeu a alunos de 6º ao 9º ano, em 2017, segundo dados do Instituto de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Foram 324 matrículas: 86 para o 6º ano; 101 para o 7º ano; 81 para o 8º ano; e 56 para o 9º ano. Segundo o censo de 2017, a escola obteve 4,5 na nota do IDEB e sua meta era 5,4.

Observou-se que a escola possui prédio próprio, com 12 salas, 4 banheiros, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 dispensa, 1 laboratório de informática, pátio coberto, quadra de esportes coberta, refeitório, sala de diretoria, sala de leitura, sala de professores, sala de recursos multifuncionais (AEE), sala de secretaria, sala de coordenação pedagógica, orientação educacional, laboratório de ciências, sala do Mais Educação e sala dos vigias.

O espaço da escola é bem dividido. Os corredores de acesso às salas de aulas são protegidos por grades. Somente com autorização prévia se tem acesso a elas. Estas são chamadas de salas específicas, pois, cada sala se refere a uma disciplina. O projeto destas salas iniciou em 2011 com o título: Espaço Crescer, aprender para crescer.

O projeto espaço crescer tem o propósito de envolver os alunos na aula de maneira clara, objetiva e interessante através da dinamização do ambiente escolar e (personificação) das salas de aula. Este projeto consiste em tornar as aulas fixas e/ou direcionadas às disciplinas a serem ministradas pelos professores.

A partir dessa ação, cada sala terá características próprias que facilitarão a execução das aulas, pois todo material didático necessário estará disponível permanentemente no ambiente, evitando o deslocamento do professor com seus materiais de uma sala para outra. Por isso visando atender as necessidades da clientela desta escola o presente projeto e a sua organização ocorrerá com o trabalho pedagógico da escola como um todo. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 21).

Conforme podemos perceber na fotografia 4 como são as salas fixas, cada professor ocupa sua disciplina, e os alunos é que se deslocam ao encontro do professor.

Fotografia 4 – Salas temáticas



Fonte: A própria autora, 2018.

As salas temáticas fazem o ambiente ficar harmonioso, favorecendo a imersão do aluno em uma viagem dentro de cada disciplina, além de proporcionar aos professores uma melhor organização do espaço e do material utilizado nas aulas. Em princípio, impressionou-nos a proposta de salas temáticas, mas dentro da sala de História havia somente paredes brancas. Devido à reforma na escola, a professora ainda não tinha posto nas paredes informações e os conteúdos ou mesmos pôsteres.

3.1 FICHAS DE MATRÍCULAS COM ITEM PARA PREENCHER COR/RAÇA

Nesta subseção, faremos uma reflexão acerca das estatísticas através de matrículas, na questão de cor/raça. Aníbal Quijano (2005), que trata da questão eurocêntrica que dominou o mundo, explica que a distinção de raça serviu para separar e pôr cada um em seu lugar:

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

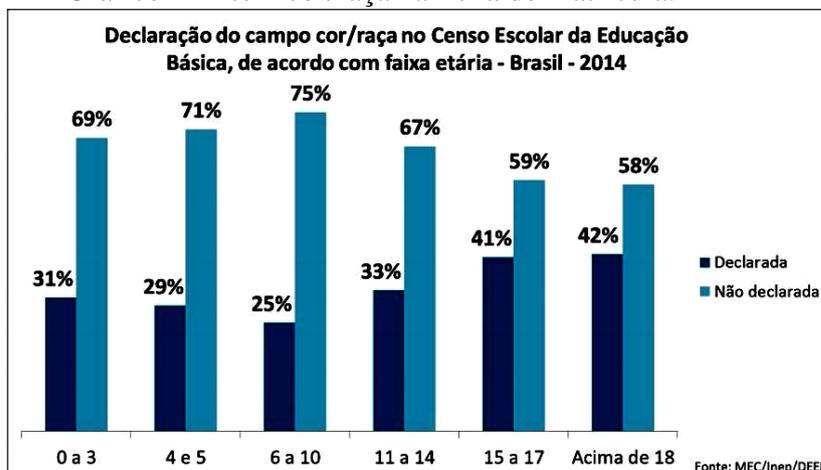
Ainda hoje existe uma grande polêmica sobre esta questão de cor/raça para determinar diferenças. Brasileiros sentem-se ofendidos por uma pergunta desse tipo, talvez, por acreditarem que tal informação seja julgamento, por não conhecerem de fato suas origens, por não estabelecerem vínculos culturais e por se sentirem inferiorizados, quando sua resposta seria negro ou indígena.

Em 2004, foi incluído o item cor/raça nas fichas de matrículas. “Assim, com o objetivo de contribuir com a política federal de promoção da igualdade racial, o INEP apresentou o campo aos coordenadores estaduais do Censo Escolar” (BRASIL, 2015, p. 4).

O MEC e o INEP explicaram que a opção de cor/raça seria uma forma das autoridades terem ciência desse potencial e assim fazerem ações que pudessem ajudar esses grupos, como cita o próprio documento de avaliação desse item em dez anos: “o reconhecimento desta realidade por parte do governo federal, nas últimas décadas,

implicou na defesa de políticas públicas que buscam combater estas desigualdades históricas.” (BRASIL, MEC, 2015, p. 1).

Gráfico 1 – Item cor/raça na ficha de matrícula.



Fonte: BRASIL, MEC, 2015.

Podemos perceber no Gráfico 1 que, mesmo com a opção de incluir na ficha de matrícula a informação de cor/raça, ainda é grande a porcentagem não declarada. Diante desse quadro parcial, fica difícil imaginar números confiáveis.

A equipe do MEC, no documento que traz a avaliação deste item, relata que fez visitas *in loco* em algumas escolas e constatou que em muitas não havia a informação de cor/raça nas fichas. Portanto, os secretários, ao repassarem a informação ao censo, optaram pela opção não declarada.

Observa-se que a porcentagem de não declarada é maior em matrículas de crianças de 0 a 14 anos. Já entre os adolescentes de 15 a 18 anos esse índice tem uma queda. Pode-se supor que a partir de 16 anos os próprios alunos podem autodeclararem sua cor/raça. Essa autonomia gera uma afirmação racial.

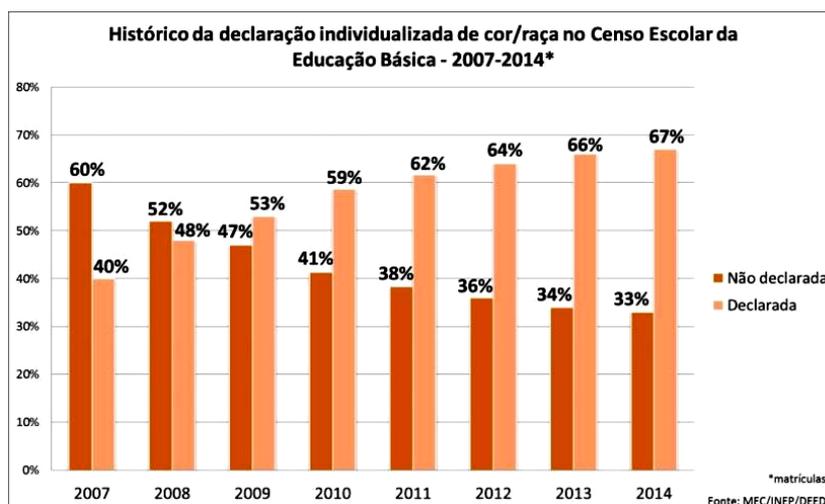
Rosemberg (2006) faz críticas às formas de uso das estatísticas, além de evidenciar que, somente a partir de 1991, o IBGE passou a fazer esse levantamento por muita insistência do Movimento Negro, somados a outros movimentos de questões de gênero e internacionais. Além disso, a mesma autora diz que as pesquisas não eram, até então, discutidas por negros ou indígenas.

A despeito da massa de estatísticas educacionais desagregadas por cor/raça disponível no Brasil desde a primeira contagem de população (a de 1872), os estudos são esporádicos, normalmente realizados por

pesquisadores brancos, e seus impactos insignificantes na orientação de políticas educacionais que visem à eliminação ou redução do racismo estrutural do sistema educacional brasileiro.” (ROSEMBERG, 2006, p. 37).

Ela alerta para o fato de muitas pesquisas serem manipuladas, e não mostrar a realidade das populações negras e indígenas. Em tempos recentes houve um crescimento de afirmações de cor/raça, o que pode ficar claro no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Histórico de declaração de cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica.



Fonte: BRASIL, MEC, 2015.

No gráfico 2, com dados de 2007 a 2014, podemos perceber o aumento da opção de declarada de cor/raça ir de 40% para 67%. Enquanto a de não declarada cai de 60% para 33%, conforme os anos se passam. Para alguns militantes, deve-se às campanhas afirmativas de etnicidade. Pode-se concordar aqui que a valorização dos grupos étnicos ajuda nesta afirmação e reconhecimento histórico ao longo dos tempos.

Voltando ao Gráfico 1, acreditamos que, no resultado estatístico por faixa etária de 2014, a opção não declarada ficou muito alta entre as matrículas de crianças, alcançando 75% em idades de 6 a 10 anos. O MEC reconhece que é um grande desafio colher esses dados e interpretá-los.

Por fim, vale destacar que, apesar das dificuldades observadas, o histórico da declaração aponta para algumas mudanças desde o início da coleta, com uma queda acentuada na opção de não declaração e um percentual menor ainda no caso dos cadastros de alunos mais jovens. Em 2015, o campo cor/raça completa dez anos, e deve continuar

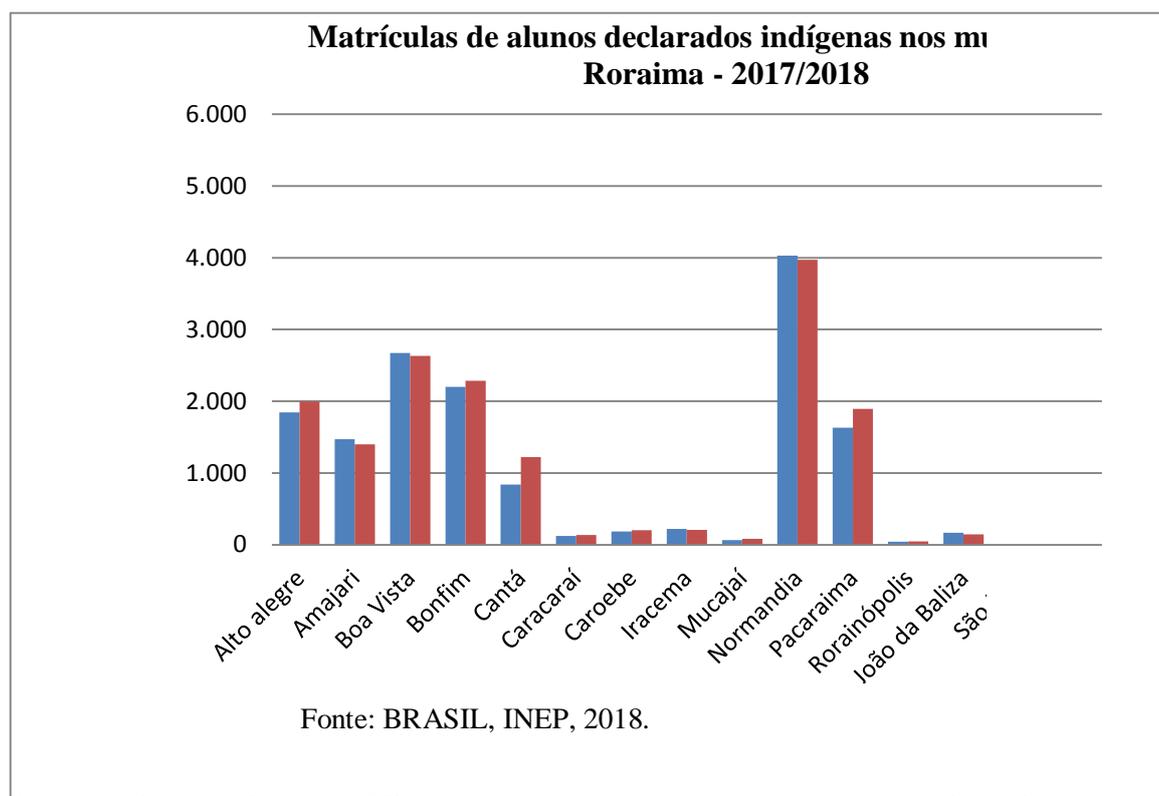
avancando para que possamos garantir a fidedignidade da informação. (BRASIL/MEC, 2015, p. 8).

Conforme citação notamos que foi uma grande vitória para a educação, o que a ação do MEC realizou para que o primeiro passo fosse dado, para os grupos étnicos serem notados, além de possibilitar a afirmação e a valorização desses grupos existentes. Foi a partir dessas informações que muitas políticas públicas se desenvolveram em prol de negros e indígenas, possibilitando a diminuição da desigualdade social e abrindo acesso a bens e serviços desenvolvidos pelo governo federal da época.

3.2 FICHAS DE MATRÍCULAS DE COR/RAÇA EM RORAIMA

No estado de Roraima apresentamos em forma de gráfico os dados colhidos pelo site do INEP, de acordo com uma tabela feita pela própria autora. Esses dados são importantes para termos noção da quantidade de matrículas existentes na educação indígena no estado e separadamente por municípios. Roraima tem 15 municípios e todos apresentam populações indígenas. Os municípios com maior população indígena fora a capital são aqueles que se encontram próximo às fronteiras, ou que possui Terras Indígenas (TI) demarcadas.

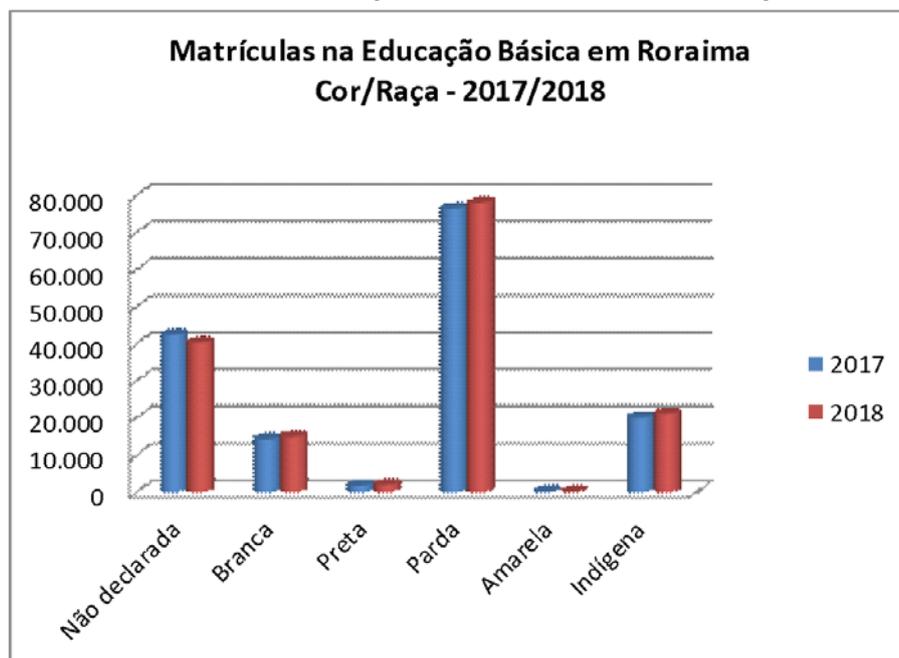
Gráfico 3 – Matrículas de alunos declarados Indígenas nos municípios de Roraima – 2017/2018.



Como podemos observar, Uiramutã segue a porcentagem apresentada pelo IBGE, sendo a cidade com maior população de habitantes indígenas com 4.780 matrículas em 2018, poucas a mais que em 2017. Em seguida, o município de Normandia com 3.791 matrículas, teve uma pequena queda com relação ao ano anterior. A capital Boa Vista é o terceiro município que tem 2.633 matrículas de declarados indígenas, um pouquinho a menos que em 2017.

No gráfico a seguir, mostrar-se-á cada item de cor/raça na educação básica do estado de Roraima. O item cor parda avança acima da opção indígena. Enquanto indígenas ficam em torno de 20 mil, os pardos chegam a quase 80 mil. As tabelas detalhadas estão disponíveis em anexo.

Gráfico 4 – Matrículas na Educação Básica em Roraima cor/raça – 2017/2018.



Fonte: BRASIL, INEP, 2018.

O que nos surpreende nesse gráfico é que a opção parda está acima da indígena e a opção não declarada chega a cerca de 40 mil matrículas, fica a dúvida: que o aconteceu em Roraima?

O que podemos supor é que a pessoa desconheça suas origens e se declare parda por haver uma miscigenação com as diversidades culturais que existem no estado de Roraima. Uma experiência pessoal, por desconhecer minha verdadeira origem, também já me declarei parda. Mas, ao descobrir que meu pai vinha de uma região de indígenas, de mãe indígena, passei a me declarar indígena, pois minhas características e os costumes seguidos por meus familiares são decorrentes dos povos originários. As suposições levantadas neste parágrafo exigem estudos mais exaustivos e específicos.

3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO PPP DA ESCOLA

Podemos notar que o ensino de história abrange o que tem de mais atual em questão da pluralidade cultural. Porém, é de responsabilidade do professor procurar seus conteúdos e suas metodologias, para melhor atender as demandas do ensino de tal disciplina.

O professor de História deve estar atualizado e procurar, dentro do possível, despertar nos alunos o senso crítico sobre a realidade na qual ele vive. Fazer-se autor de sua própria história é mais do que nunca primordial, para que ele se reconheça como participante da história contemporânea.

O Ensino da História: está fundamentada na Lei 11645/08 instituída em 10 de março de 2008, altera a Lei 9394/96, anteriormente modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e História da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, determinando a inclusão de temas em todos os níveis e modalidades de ensino. Sabendo que a educação tem sido impulsionada cada vez mais pela tecnologia e pela globalização dos conhecimentos, cabe ao professor repensar o ensino da história e suas práticas a fim de encontrar a melhor forma de transmitir esse conhecimento para que os objetivos propostos sejam planejamentos atingidos. Considerando as mudanças aqui propostas não irão solucionar todos os problemas do curso de história, contudo, contribuirá certamente, para eliminar alguns obstáculos que não nos tem permitido chegar mais próximos do que idealizamos (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 28, grifo do autor).

Conforme o PPP da escola que está pautado dentro da lei 11645/08, espera que a escola possibilite a inclusão da temática indígena em seus conteúdos, apoiados pelas tecnologias e a globalização. De forma que se amenizem os problemas de preconceito e discriminação frente à cultura indígena e de seus descendentes.

Dentro das quatro dimensões citadas no PPP (ser, conhecer, fazer e conviver), esse último ressalta a importância de se “valorizar o pluralismo humano e cultural, percebendo o outro e construindo relações interpessoais sadias” (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 46) Acredito que levar a dimensão de empatia e conhecimento das diversas culturas que tem os povos indígenas em Roraima é um passo muito importante para os conteúdos abordados.

A escola, ao assumir compromisso com as salas temáticas, tem uma grande oportunidade de trabalhar a cultura indígena nacional e local, separar uma parte da sala para a valorização da cultura indígena seria um grande avanço. Mais que isso: se essa montagem for feita junto com os alunos, seria de fato se fazer História dentro da sala de aula. Já que documento colhido na escola mostra que tiveram 14 alunos matriculados declarados indígenas (encontra-se no anexo B) .

O ensino nas salas temáticas e a avaliação caracterizam-se por ser:

Diagnóstica: porque levanta a história de vida escolar de cada aluno pesquisando junto à família e à escola as características principais que ajudariam o professor a conhecê-lo e compreendê-lo bem como sua realidade econômica e sociocultural. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 50).

Conforme proposta citada acima no PPP, o conhecimento da história de cada aluno, sua origem, sua família e a de seus colegas leva-o a uma continuidade da família e da escola a caminho do ensino que visa o respeito às diferenças e à diversidade. Deixar o aluno mostrar sua história é uma oportunidade de dialogar com seu processo histórico e se reconhecer como personagem dela.

Para atingir tal investidura há necessidade de tempo para planejamento, onde os objetivos e o currículo sejam realmente definidos levando em consideração o público-alvo, ou seja, haja estreita relação entre o que queremos e o que temos. Que a metodologia, os conteúdos, o planejamento e a avaliação possibilitem sucesso, pois foram pensadas e definidas tendo em vista o aluno real. Necessitamos de implementar planos de trabalho que sejam correspondentes aos anseios das famílias e dos alunos, levando em consideração o que está estipulado na Proposta Pedagógica Curricular. Há um anseio e, certa angústia, para definirmos caminhos mais audazes e mais eficientes para lidar com os problemas comportamentais e de motivação dos alunos, bem como aprender melhor a interagir com o diferente, o novo, o moderno, enfim, o aluno real. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 53).

Na citação acima diz que, trabalhar com o aluno real levando em conta sua realidade, seu autoconhecimento e autoafirmação são passos importantes. Conduzir o processo da aprendizagem, partindo de sua história de vida, é um desafio, mas é uma proposta para trazer este aluno para junto da escola com suas escolhas, fraquezas e superações. Permitir que eles conhecessem os processos históricos, entrelaçando-os com sua vida, aproxima a educação da escola que a sociedade espera, expressa no PPP:

A ESCOLA QUE QUEREMOS

- 1- Uma Escola que caminhe com o avanço do mundo moderno, que não fique presa ao passado e que dê conta das necessidades do educando, que possa formar a consciência dos valores. Organizada no tempo e no espaço;
- 2- Uma escola unitária que dê sentido ao que se ensina. Que seja emancipadora para formar sujeitos capazes de construir uma sociedade equilibrada;
- 3 - Uma Escola para todos. Atualizada, que tenha condições de discutir os problemas com concretude. Com profissionais capacitados

para atender as demandas de clientela tão diversificada. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 58, grifo do autor).

Mais uma vez o PPP trata como desafio constante a busca da escola que queremos, que envolve, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, da qual ela se compõe: pais, funcionários, gestão e todos que participam direta e indiretamente da escola.

Evidencia-se a necessidade da construção de diferentes significados socialmente reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política. Busca-se a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura. Criou-se uma nova consciência das relações do homem com o seu meio, sua cultura e sua história. (Projeto Político Pedagógico, 2016, 59).

A busca da escola ideal pressupõe, como destaca o PPP, a necessidade de mudança, porque o mundo muda, as pessoas mudam e com elas a sua história e sua relação com o meio, o que implica em diversas áreas das ciências. Crescer compreendendo o processo do mundo que o cerca dá para o aluno o poder de intervir de forma eficaz em seu processo histórico.

Nos estudos de Oliveira *et al.* (2009, p. 121) notaram que defender “a inclusão da disciplina de História Regional nos currículos escolares representa um caminho para o prosseguimento das ligações peculiares regionais e a diversidade cultural existente na Amazônia e em particular no estado de Roraima”. Faz-se necessário dar uma especial atenção para os pesquisadores locais e suas produções sejam elas de cunho acadêmico ou literário que abordem as questões regionais. No quadro a seguir apresenta os conteúdos propostos para o Ensino de História dentro do PPP da escola, os quais dividiram em assuntos regionais e nacionais. Onde podemos notar a ausência de conteúdos mais empenhados em trabalhar a cultura indígena tanto no âmbito regional, quanto nacional. Percebe-se a ausência de uma criticidade mais profunda com relação às questões indígenas. Por outro lado, vemos o esforço da escola em propor conteúdos regionais. Porém esses ficam ausentes ao confrontarmos com o plano anual, o plano de aula e o diário de classe da professora.

Vejamos que no sexto ano aparece apenas o conteúdo regional que diz respeito a um período de colonização do estado de Roraima e à resistência indígena. Os

conteúdos nacionais ficam ausentes. Já no sétimo ano, os conteúdos locais tratam das diversas etnias existentes no estado, inclusive as brancas e negras; já os nacionais falam sobre a chegada dos Portugueses ao Brasil, extensão territorial, o apresamento de índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil Colônia.

Na proposta para oitavo ano aparece no contexto de Roraima as expressões sócios culturais que marcam a culinária, a dança, as brincadeiras, músicas, prosas em suas diversas etnias (indígena, branca, negra e outras). Para o contexto nacional discute a participação de indígenas, negros e crioulos na independência da América espanhola.

Para o 9º ano os conteúdos sobre a história regional se limitam aos direitos fundamentais para todos de Roraima. Os nacionais trazem a discussão sobre a Semana de Arte Moderna e como se sintetiza o Macuanaima de Mário de Andrade, dentro do contexto da época.

Quadro 1 – Conteúdos da disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP.

Conteúdos do contexto na disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP		
Ano/Série	Regional	Nacional
6º	O etnoambiente Makunaimense e a colonização Sebastiana do Vale do Rio Branco no século XVII; a sujeição dos filhos de Makunaima pelos filhos de Sebastiana; a resistência indígena. (p. 54)	
7º	As tropas de resgate; as etnias indígenas de Roraima; etnias brancas e negras em Roraima, entre outras. (p. 55)	A Chegada de Cabral à Terra sem males (Brasil) os desajustes e reajustes do contato com os povos daqui com os além-mar. (p. 57) A sistemática carta de Caminha; expansão territorial no Brasil; o apresamento dos índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil colônia. (p. 58)
8º	Os movimentos sócios culturais expressados nas comidas, rituais e danças, brincadeiras, prosas, músicas entre outros, das etnias indígenas, brancas, negras entre outras, de Roraima. (p. 58)	A luta de indígenas, de negros e crioulos pela Independência da América espanhola. (p. 59)
9º	Os direitos fundamentais de todos os homens e mulheres (crianças, jovens e velhos) a vida, alimentação, lazer, profissionalização, trabalho entre outros, para todos em Roraima. (p. 61)	A semana da arte moderna de 1922: um movimento de construção antropofágica que gerasse um caráter nacional das artes do Brasil e do povo brasileiro, declamado por Oswald de Andrade, pintados por Tarsila do Amaral, entre outros e sintetizado em Macunaima de Mário de Andrade. (p. 61)

Fonte: PPP, 2016, p 54-61.

3.4 O LIVRO DIDÁTICO FRENTE AO CONTEXTO INDÍGENA

O livro didático analisado foi o da disciplina de História da coleção Projeto Mosaico de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, para os anos finais do ensino fundamental. Segundo dados divulgados pelo Plano Nacional do Livro Didático

(PNLD), de 2017, essa coleção ocupa o quarto lugar de maior quantidade de exemplares adquiridos, cerca de 1.062.630 unidades, entre livro do aluno e para professores.

Diante de todos os livros, de todas as séries da disciplina de História da coleção Projeto Mosaico trabalhados na escola, apenas o 6º ano apresentou conteúdos da temática indígena com um total de dez páginas sobre o assunto.

Percebemos que o livro didático foi o principal recurso utilizado pela professora em sala de aula e garantia do cumprimento da Proposta Curricular dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Como é objetivo da educação escolar preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, o processo formativo deve realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das exigências familiares ou pessoais e a vida pública na qual o aluno está ingressando. Seja qual for a disciplina abordada, o livro didático deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

O que propõem esses autores é que o objetivo da educação seja construir a interligação da vida do aluno com os anseios que ele busca para sua vida. Além da proposta curricular, a escola pretende formar seus alunos de forma integral, preparando-o para o mercado de trabalho. Os autores também defendem que “o livro didático é a ética necessária ao convívio social democrático”. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85). Isso perpassa pelo respeito aos diferentes e pela aceitação de si e do próximo como sujeito político com opiniões diversas.

O livro didático se encontra longe de ser uma fonte de sabedoria, capaz de orientar os professores no desenvolvimento da personalidade integral das crianças e constituir uma responsabilidade de natureza social e política. É o professor quem deve ter uma boa preparação para desenvolver essa atividade de vital importância, pois, embora haja, por um lado, o desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia, dos textos digitais, por outro, o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 87).

Conforme cita os autores Verceze e Silvino, além do livro didático, é necessário que o professor incorpore aos métodos e metodologias, o que há de mais atual em relação às mídias, aos meios de comunicação de massa, os assuntos que se referem às questões indígenas.

Observamos que o livro didático da coleção Projeto Mosaico do sexto ano, utilizado pela professora, estava dividido em oito módulos. Para cada bimestre dois módulos do livro foram trabalhados. No módulo 2, vê-se, no capítulo 4, o título: Os povos indígenas no Brasil, em sequência de dez páginas seguem os subtítulos: Diversidade e ocupação territorial; Culturas e modos de vida antes de 1500; A conquista europeia e o choque cultural; Os povos indígenas hoje; e dentro deste último subtítulo tem: A luta pela sobrevivência.

A sequência que segue os módulos propostos pelo próprio livro está organizada para que o tema sobre os povos indígenas seja tratado no primeiro semestre, aproveitando o Dia do Índio, período no qual o assunto ganha mais destaque. Observa-se que não foi trabalhado outro tema, além daqueles que já estavam propostos no livro. Esse seria o momento da professora de História aproveitar para trabalhar a História Regional.

O programa de história não é apenas racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo, mas um conjunto de saberes teóricos e experiências de abordagens históricas que possibilitam ao professor gerir as informações ao seu alcance sem perder a meta do processo educacional. (OLIVEIRA *et al.*, 2009. p. 123).

Os autores Oliveira *et al.* alertam sobre as experiências de abordagens históricas que possibilitam aos professores tratar de informações que circundam e fazem parte da vida dos alunos, sem que esses assuntos fiquem de fora da meta do processo educacional. É necessário o olhar crítico dos professores para conteúdos que abram espaço para se discutir acontecimentos presentes no dia a dia dos alunos.

Ficou ausente aa História Regional no plano anual e diário, apresentados pela professora, que não aproveitou a oportunidade de discutir dentro do conteúdo proposto pelo livro a questão dos povos indígenas no estado e na capital Boa Vista. Ela iniciou o tema “Povos Indígenas no Brasil” com a turma do 6º ano e propôs um resumo no dia 23 de março de 2018, seguindo dia 26 de março com o subtema Diversidade e ocupação territorial.

No dia 30 de março, o subtítulo Culturas e modos de vida antes de 1500, que seguiu dia 2 de abril com a Conquista europeia e o choque cultural e por fim dia 6 de abril, encerrou o conteúdo proposto pelo livro de História com atividade de fixação e reforço (diário de conteúdos em anexo).

Notamos que não foram apresentados outros textos, vídeo, música, noticiários de jornais e ou mesmo “memes”/charge, muito comum na era digital e redes sociais. A História que foi apresentada tratava de um passado muito distante da realidade dos alunos.

Faz-se necessário, portanto, um empenho maior dos professores em se atualizar e buscar meios para que os conteúdos sejam atualizados de forma que acompanhe o ritmo de desenvolvimento tecnológico do aluno e do mundo. Mas o que percebemos é que esse professor parece não acompanhar o ritmo dos seus alunos. A tecnologia anda a passos lentos rumo à escola.

Será que o livro didático consegue fazer essa conexão de tempos entre o que aconteceu, o que acontece e o que acontecerá? A disciplina de História é um caminhar constante entre passado e presente e uma previsão de um futuro próximo.

No título Povos Indígenas no Brasil, página 58 do livro, aparece a imagem de indígenas fazendo o beiju, comida típica das aldeias. O livro apesar de falar que os grupos étnicos indígenas são diversos, limita-se a falar mais detalhadamente de um grupo da região do Xingu no Mato Grosso. Outro ponto que chama a atenção é uma comparação do mapa do Brasil antes da colonização e um da atualidade. Verifica-se nele a dizimação dos povos indígenas. Ao longo do texto, desde o período da chegada dos Portugueses, os autores esclarecem porque os indígenas ficaram conhecidos como “preguiçosos”.

4 OS DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA?

Vimos os documentos da escola, os registros da professora, o livro didático e os documentos oficiais do Estado. Faremos agora uma busca dos documentos nacionais que defendem a inclusão dos estudos sobre a Cultura Indígena, ou a pluralidade cultural, como aparece nos temas transversais.

Assim sendo, tratar da presença do índio pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2o), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneiza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (BRASIL, 1998, p. 16).

Conforme o PCN de temas Transversais, que fala sobre a pluralidade, lembra a Constituição Federal na valorização dos povos indígenas e que é necessário corrigir que os povos indígenas não são um grupo, que existem suas diferenças. Os temas transversais estão dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1998 e até hoje existe uma deficiência no currículo escolar para se trabalhar de fato os temas considerados de urgência social. Nota-se que professores ainda têm dificuldades em abordarem tais assuntos em sala de aula, seja por uma carga horária curta com relação aos conteúdos das disciplinas obrigatórias ou pelo simples fato de eles não abordarem de forma que perpassasse por todas as disciplinas, contextualizada e significativa para os alunos. Porém foi necessário a criação da Lei 11.645/08, para que reconhecessem a importância de abordar a Cultura Indígena no currículo das escolas.

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

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

A Lei 11.645/2008 surge então como garantia que de fato se faça justiça na história deste país, em reconhecer que os povos indígenas e afrodescendentes fizeram parte da construção do mesmo. Amenizar o preconceito contra estes povos que foram tão massacrados pelos colonizadores.

Dentro do contexto atual dos documentos que regem a educação nacional temos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Lei 13.005/2014, que se baseia nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O PNE traz uma série de metas a serem alcançadas dentro destes dez anos, entre as quais veremos as que apoiam nos currículos escolares a abrangência da cultura indígena.

Analizamos a Base Nacional Comum Curricular, com as propostas que direcionarão os currículos no que diz respeito à abordagem da cultura indígena para a educação básica. A base publicada norteia apenas o ensino fundamental, pois para o ensino médio ainda não estava definida.

Em toda a BNCC, a interdisciplinaridade está implícita, sobre isto que os PCNs dizem que a melhor forma de se trabalhar tais temas provenientes dos Temas Transversais é através de projetos. Tal metodologia proporciona aos alunos experiências profundas com a temática abordada proposta há muitos anos, gera conhecimento de forma prática, empatia, contato com o que se está conhecendo, visita a lugares que remetem ao assunto estudado como: museus, casas, acesso a fotos, documentos, vídeos, músicas etc.

O capítulo VIII da Constituição Federal (CF) brasileira é destinado aos índios, o qual dá o direito dos mesmos permanecerem índios com seus direitos assegurados e livres de discriminação.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
(BRASIL, 1988, on-line).

Podemos notar no artigo 231 da CF que é dever da “União demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, na atual conjuntura do governo há grandes interesses de reaver a demarcação das terras indígenas já homologadas, o que gerou grandes debates sobre: até onde vai o poder da União sobre os povos indígenas?

No documento da Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho, (OIT) o qual se tornou decreto no Brasil sob a Lei 5.091/2004, traz uma série de medidas que o governo brasileiro se comprometeu para melhorar a vida dos povos indígenas perante a sociedade.

2. Essa ação deverá incluir medidas:

- a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;
- b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;
- c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio - econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida. (BRASIL, 2004, on-line).

Tanto a CF quanto a Convenção da OIT deixam claro que os povos indígenas devem ser respeitados em seu modo de vida, tradições ou instituições. De forma que não sejam discriminados por suas diferenças seja em qualquer âmbito. Além de assegurarem que estes povos possam gozar das condições de igualdade e oportunidades, eliminando as diferenças socioeconômicas.

4.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A PLURALIDADE

Observamos que, há duas décadas, os temas transversais, na questão da pluralidade, ainda são um grande desafio para a escola. Reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural, assim como valorizar os grupos minoritários como patrimônio sociocultural brasileiro são questões importantes (BRASIL, 1998).

Reconhecemos que a educação para pluralidade tem avançado e ganhado espaço e visibilidade, mas, em contrapartida, a escola continua sendo um ambiente que promove separações socioeconômicas e culturais. Tais temas devem ser trabalhados desde a primeira infância até as fases mais elevadas, entre jovens e adultos.

Dentre as estratégias do PNE, a 2.8 diz o seguinte:

Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. (BRASIL, 2014, p. 52).

Acreditamos que esta estratégia abranja todas as expectativas no que diz respeito à abertura das escolas para as culturas populares. Trabalhar com a valorização desses povos como afirmação cultural é motivo de orgulho e de fortalecimento. Mais que conhecer as culturas, os professores devem proporcionar um contato com os povos originários de forma a aguçá-los todos os seus sentidos através da culinária, pinturas, defumações, rituais etc.

Já a estratégia 7.25 diz:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, p. 65).

Observa-se que o PNE subentende as leis que defendem o ensino sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. As escolas devem preparar seus professores para tais conteúdos, as secretarias de educação devem promover espaços de discussão e valorização dessas culturas, para que os alunos reconheçam e respeitem tais culturas e busquem sua identidade de povos originários. É importante conhecer e compreender que são diferentes entre si, que se derivam de muitas etnias, culturas, línguas diferentes e de variações sociais de relacionamentos entre si e com os outros.

Proporcionar aos alunos o reconhecimento de suas origens gera respeito mútuo por si mesmo e pelo diferente. Os descendentes indígenas, muitas vezes, envergonham-se em razão de suas origens e comparação com a população ocidental. A subvalorização dos indígenas dentro da sociedade enfraquece sua afirmação e sua luta.

Observamos que nos dados do censo 2018 da escola pesquisada há um item sobre a prática pedagógica inclusiva, a qual é opcional, dependendo da escola dispor de docentes com formação continuada em Educação Indígena ou em Relações Etnorraciais.

No estado de Roraima, essa seria uma qualificação importante para professores valorizarem a diversidade de povos indígenas.

Quadro 2 – Prática pedagógica inclusiva.

Prática Pedagógica Inclusiva	
Alunos inclusos	14
Sala de recursos multifuncionais	Sim
Banheiro adequado aos alunos com deficiência	Não
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência	Não
Tradutor intérprete de Libras	0
Docentes com formação continuada em Educação Especial	4
Docentes com formação continuada em Educação Indígena	0
Docentes com formação continuada em Educação Etnorraciais	0

Fonte: BRASIL, MEC, 2018.

O quadro 2, sobre Prática Pedagógica Inclusiva, mostra dados do Censo escolar de 2018; foram inclusos na escola 14 alunos, destaca que a escola possui a sala de recursos multifuncionais e que há 4 professores com formação continuada em Educação Especial. Isso mostra o interesse desses docentes em atender aos alunos inclusos. Porém, os indígenas urbanos também necessitam de inclusão, seja no trato de suas especificidades, ou pelo fato desse aluno ter um sentimento de pertencimento. Garantir a inclusão desse aluno é permitir que de fato fosse autor do seu processo histórico.

4.2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA BNCC

A BNCC em sua introdução deixa claro que essas temáticas (diversidade cultural, preservação do meio ambiente, sexualidade, gênero, etc.) são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Ela propõe que seja de forma transversal e integradora (BRASIL, 2014). Há vinte anos os PCN temas transversais fazem essa proposta. Esperamos que de fato seja cumprido.

Nos componentes curriculares de Artes e Educação Física propõem-se trabalhar de forma a aceitar as diferenças, valorizar o patrimônio material e imaterial; em Língua

Portuguesa, valorizar a literatura em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade. Nas Ciências da Natureza, valorizar atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017).

Nas disciplinas de Ciências Humanas podemos notar, de forma mais clara, as habilidades que serão trabalhadas nas disciplinas de Geografia e História. A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo) (BRASIL, 2017).

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para Geografia trabalha-se a questão de identidade, cultura e do respeito às diferenças. Já a partir do 4º ano propõem-se habilidades mais específicas como: território e diversidade cultural, selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares componentes de culturas afro-brasileiras, indígenas, mestiças e migrantes, além de processos migratórios no Brasil, identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e quilombolas (BRASIL, 2017).

Já o 5º ano propõe-se a descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura, diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais, identificar diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios (BRASIL, 2017).

No 6º ano, dar-se-á ênfase na questão da identidade sociocultural, comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos, analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. Esta comparação é importante, pois a relação de respeito que os povos indígenas têm com a natureza é diferente em relação às pessoas que geram lucro sem qualquer cuidado com as gerações futuras para usufruir dos bens naturais (BRASIL, 2017).

No 7º ano, as habilidades se voltam para as ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil, selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e

caixaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades, que é um ganho no currículo tratar desses povos e suas terras (BRASIL, 2017).

A proposta da BNCC para o ensino de História abrange o que esperamos de um ensino de valorização e fortalecimento da cultura indígena, desde as séries iniciais e principalmente nos últimos anos do ensino fundamental. Trata de uma profundidade crítica no que diz respeito à questão política, cultural, territorial e de resistência dos povos indígenas dentro da história do Brasil. Observaremos na tabela a seguir as habilidades a serem trabalhadas desde o 2º ano até o 9º do ensino fundamental. Preocupamo-nos em atestar as habilidades que dizem respeito à pluralidade, diversidade, relações sociais e econômicas.

O quadro a seguir traz a proposta de habilidades a serem trabalhadas no componente curricular de História apresentadas na BNCC. O que se pode notar é que surge uma seleção de assuntos que propiciam a discussão a respeito da história e da trajetória dos povos indígenas na história do Brasil. Porém ainda percebemos certa ocultação do real papel que foi e do que são os povos indígenas no Brasil. Do 2º ao 5º ano (séries iniciais) os conteúdos estão mais focados em estabelecer um estudo geral com a temática indígena, as relações pessoais com o “eu”, o “outro”, os espaços, os registros, o processo migratório e o respeito à diversidade.

A partir do 6º ao 9º ano (séries finais), surgem assuntos mais específicos, que trazem a temática de paisagens de lugares com ocupações indígenas, a distribuição territorial, os preconceitos e estereótipos, inclusões e exclusões das populações indígenas em certos períodos, o período da ditadura, republicano, constitucional, emancipação das cidadanias e a construção das identidades étnico-raciais na história recente. Em nenhum momento busca aprofundar de fato a cultura indígena em suas diversas faces. Quais as suas contribuições na formação do povo brasileiro? Quais suas contribuições na medicina, na alimentação, no artesanato, na cultura, na língua?

Quadro 3 – Habilidades para o componente curricular de História.

Série	Habilidades
2º ano	As formas de registrar as experiências da comunidade. As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologia e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade: os desafios sociais, culturais e ambientais da cidade em que se vive; identificar os grupos populacionais que formam a cidade e o município, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana); identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes; Os patrimônios históricos e culturais da cidade em que se vive; identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.); a produção dos marcos da memória: formação cultural da população.
4º ano	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.
5º ano	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. O que forma um povo?: da sedentarização aos primeiros povos; identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado; analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos; cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
6º ano	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
7º ano	Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
9º ano	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes; Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, jovens etc.); avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história

recente.

Fonte: BRASIL, MEC. 2017.

O que chama a atenção também no Quadro 3 do ensino de História apresentado na BNCC são os verbos utilizados para destacar as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, o verbo identificar aparece com maior frequência. Nas séries iniciais é aceitável a utilização do verbo identificar, já em séries a partir do 6º ano poderia ser utilizado reconhecer, compreender, relacionar, etc.

Portanto diante de todos os documentos que nos foram apresentados na escola, vimos que o PPP está pautado na Lei 11.645/2008, que tem uma preocupação em atender aos apelos das questões de respeito e igualdade. Nos registros da professora percebemos que ela segue os conteúdos propostos pelo livro didático, segundo seu caderno de planos sua metodologia alterna em aulas explanatórias, resumos, exercícios de fixação e apresentação de trabalhos com cartolina. O conteúdo sobre a temática indígena apareceu apenas para o 6º ano no livro, não havendo presença da história regional do estado. As propostas de conteúdos regionais aparecem no PPP da escola, porém no plano anual e no diário de classe está ausente. Reconhecemos como já citado este trabalho a dificuldade de se encontrar uma bibliografia da história do estado à disposição e com facilidade. Como também o pouco tempo que o professor dispõe para a pesquisa e a atualização de seus conteúdos.

Porém Guimarães (2012) propõe que os professores façam uma busca constante de melhoria e compromisso com sua prática, para que não caia sempre na tradição dos métodos educacionais. “Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de saberes, aprendizagens, de formação social e cultural no sentido pleno.” (GUIMARÃES, 2012, p. 162).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi fácil chegar até aqui. Assim como é doloroso para uma criança entender a decodificação das palavras para poder se apropriar da leitura de sua língua. Assim também foi para nós decodificarmos, observarmos detalhes e apropriarmos do que era simples ou tão complexo. Este trabalho tem metade sofrimento e metade superação, e total aprendizado. Traz a luta do que é fazer educação para todos no Brasil, uma educação que vem se arrastando em busca de igualdade e que esbarra na má vontade política, nos poucos recursos e na lentidão de pôr em prática leis que visem a melhoria da educação.

Ao examinar o PPP da escola notamos que pouco aparece o estudo da cultura indígena no currículo formal, os vestígios se limitam ainda mais quando buscamos os registros da professora em sala de aula, quando encontramos em seu plano anual assuntos referentes ao tema apenas no 6º ano. Isso porque aparece como proposta no livro didático.

Diante do que nos foi apresentado e que podemos notar é que a escola X tem seus documentos fundamentados nas Leis da LDB, na Constituição Federal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém na prática constatamos que está longe de implementar a Lei 11.645/08, que exige o ensino das Culturas Afrodescendentes e Indígenas. Observou-se ainda que o fato de seguir os conteúdos do livro didático como forma de garantia estará longe de ser uma educação para todos, porém se reconhece o quanto é difícil ao professor atender a todas as diversidades que a escola apresenta sobre tudo as escolas de Boa Vista – RR.

Percebemos que a Base Nacional Comum Curricular deixa subentendido a recomendação da Lei 11.645/08: trabalhar as culturas afrodescendentes e indígenas, em sala de aula. Constatou-se grande relevância de conteúdos e habilidades desenvolvidas em Geografia e História para o ensino fundamental (do 2º a 9º ano). O que percebemos é que se avançou no campo da pluralidade e da diversidade o desenvolvimento do povo brasileiro, porém os temas transversais, as interdisciplinaridades dos assuntos abordados ficaram intrínsecas.

O fato é que a escola, os documentos por si só não farão as coisas acontecerem. É necessário algo muito mais motivador, a mola que impulsionará este trabalho de fato

sair do papel, a força de vontade de professores, pais, gestores, alunos e toda a comunidade escolar.

O historicismo se contenta em estabelecer umnexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é por si só, um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia, a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. (BENJAMIN, 1987, p. 232).

A Cultura indígena apresentada no PPP da escola está discretamente apresentada nos conteúdos do componente curricular de História e traz fatos locais do Estado de Roraima e abrange também na Cultura Indígena Nacional tratando os indígenas como se fossem povos homogêneos. Não se apresenta a diversidade de etnias que se diferem entre si. Porém o PPP foi o documento da escola que mais se aproximou de uma proposta de educação da cultura indígena em todas as séries da escola. Porém na prática o que prevaleceu foi o livro didático.

Ao checar o plano anual e o diário de classe da professora observou-se que todos os conteúdos eram embasados no livro didático, que não abrangem de fato as propostas do PPP e da BNCC, aparecendo somente no 6º ano a temática indígena. Vimos que a professora não propôs outros conteúdos com essa temática, fora o que já estava sendo apresentado na coleção Mosaico do 6º ao 9º ano trabalhado na escola. A História nos livros didáticos desloca a cultura indígena da centralidade dos fatos, para assentá-la no acervo das curiosidades e idiossincrasias. Como parte dos fatos exóticos, a cultura indígena mal compreendida, atropela a língua, os costumes, a arte, as instituições, o conhecimento, a religião, tudo fica secundário nos livros de História oficiais.

Na BNCC aparecem pontos em que se pode trabalhar a cultura indígena, são mais presentes nos componentes curriculares de Geografia e História. Ao analisarmos as habilidades propostas para o currículo de História presente na BNCC de 2º ao 9º ano do ensino fundamental percebemos que as propostas de conteúdos ganharam alguma atenção, porém muito pouco. Na cultura indígena, por exemplo, o sol, a lua e a terra são considerados deuses, ou fontes da vida. Pode algo ser mais atual e verdadeiro que isso? A energia do sol, a interferência da lua, como mediadora dos raios solares e a terra com sua natureza que permite a vida, tudo isso é mais atual que boa parte da ciência moderna.

Se de um lado a proposta da BNCC está sendo imposta como uma fórmula para ser seguida, no meio lado tem o PPP que é um documento de caráter democrático com a participação de toda a comunidade escolar para que se contextualize os conteúdos trabalhados com os alunos, porém na ponta tem o professor que busca o meio termo tentando atender o melhor currículo, adaptando a realidade daqueles que estão em sala de aula. Porém na praticidade e na correria do seu dia a dia o livro didático acaba sendo a solução dos problemas, das diferenças ou das igualdades.

Os livros didáticos consideram ingênua a cultura indígena, mas ela, na verdade, é ecológica, natural e harmônica. Do modo como está colocada nos livros didáticos, a cultura indígena tornou-se desidratada e descolorida.

Devolver-lhe o sentido autêntico e natural tornou-se um desafio, a ser reconquistado. As culturas, como entendia Malinowski (1998), não são mais ou menos importantes. Elas são tão somente expressões de sociedades que viveram dentro delas e com elas. A cultura, para a vida social, é como o oxigênio para os organismos vivos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução da Editora Martin Claret. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. v. 1. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A Criança Indígena na Escola Urbana**, Manaus: EDUA, 2009.

BRASIL, Constituição Federal. Artigo 231. Dispõe sobre os povos indígenas. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____, decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004. **Convenção da OIT**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____, Lei 11. 645, de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Temas Transversais. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília-DF. Edições Câmara, 2014. ISBN 978-85-402-0245-0

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

CHAMBOULEYRON, Rafael; NEVES NETO, Raimundo Moreira das. Terras jesuíticas na Amazônia colonial. In: Márcia Motta; Maria Verónica Secreto. (Org.). **O Direito às Avelãs:** por uma história social da propriedade. 1. ed., Guarapuava/Niterói: Unicentro/EdUFF, 2011, v. 1, p. 47-71.

CONDEMI, Silvana; SAVATIER, François. **Neandertal, Nosso Irmão:** Uma Breve História do Homem. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: Vestígio, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **História da Gente Brasileira.** São Paulo: Leya, 2016.

EDUCATIONAL RESERVOIR INTERNATIONAL CENTER. **Facts About American Indian Education.** Disponível em: <www.collegefund.org>. Acesso em: 30 nov. 2018.

FOTO, **Indígenas pedintes**, <https://www.folhabv.com.br/noticia/Ministerio-Publico-pede-a-Justica-tutela-das-criancas-indigenas-e-venezuelanas--/23041>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História.** 13ªed. Campinas: Papirus, 2012. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapas da população indígena no Brasil.** Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>>. Acesso em: 26 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Localização escolar.** Brasília – DF. Disponível em: <<http://idebescola.Inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/14322773>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Ática, S. A., 1985.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; SOUZA, Aglaia Barbosa. Mapeamento Social dos indígenas de Boa Vista (RR), p. 19 – 41. In: **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1998.

_____, Bronislaw. **Os Navegadores do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: Uma Introdução**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar–Educacenso: o item cor/raça no censo escolar da educação básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *et al.* O Ensino de História Regional um grande desafio. In: **Inquietações na Educação/** Organização de: Vania Graciele Lezan Kowalczuk. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **Projeto kuwai kiri: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, p.117-142, In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13/05/2017.

RADCKIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e função na Sociedade Primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973.

REPETTO, Maxim. **O Ensino Médio e o debate sobre uma proposta de educação Cidadão intercultural**, p. 42-49. In Cidadania Intercultural. Experiências educativa con pueblos indígenas en América Latina. Educação, Cidadania e Interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima. Boa Vista – RR. Fondo Editorial/UFRR

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

_____. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Os Índios e a Civilização**. Petrópolis: Vozes, 1977.

RORAIMA, Lei 1008 de 3 de setembro de 2015, **Plano Estadual de Educação**, Boa Vista – RR, Diário Oficial do Estado de Roraima. Disponível em: <www.imprensaoficial.rr.gov.br>. Acesso em: 31 maio 2019.

RORAIMA, Lei Complementar nº 041, de 16 de junho de 2001. Sistema de Educação Estadual de Roraima, **Diretrizes Estaduais**. Tribunal de Justiça do Estado de Roraima. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2001/Lei_Comp_Est_041-2001.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>. Acesso em 19/06/2017.

SOUZA, Eliandro Pedro de; REPETTO, Maxim; (Orgs). ODIC – Organização dos Indígenas na Cidade. **Diagnóstico da situação dos indígenas de Boa Vista – Roraima**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

SQUIRE, Larry; KENDAL, Eric. **Memória**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

VERCEZE, Rosa Mª. Aparecida N.; SILVINO, Eliziane França M. Silvano. Práxis Educacional. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas de Guajará-Mirim**, v. 4, n. 4, p. 83-102 jan./jun. 2008, Vitória da Conquista, 2008.

YIN, Robert K, **Estudo de caso: Planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUS, Rafael. **Temas Transversais em Busca de uma Nova Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – GUIA PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS, COM ATIVIDADES
DE TEMÁTICAS INDÍGENAS**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANA AGUIAR DA SILVA
OSVALDO FREITAS DE JESUS

GUIA PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS, COM ATIVIDADES DE TEMÁTICAS
INDÍGENAS



Arquivo Pessoal, DF, 2011.

UBERLÂNDIA, MG
2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
IDEIAS BÁSICAS SOBRE A CULTURA INDÍGENA.....	4
SUGESTÕES DE SUPORTE DE LEITURA PARA O TRABALHO DO PROFESSOR.....	7
SUGESTÕES DE LEITURA PARA ALUNOS.....	9
PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA.....	10
ÁRVORE GENEALÓGICA (6º ano).....	10
RESISTÊNCIA INDÍGENA (7º ano).....	14
DIREITO À TERRA (8º ano).....	17
HISTÓRIA: DIREITOS CONQUISTADOS (9º ano).....	20
ANEXOS.....	23

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é o produto final, feito após o texto final de pesquisa, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus. Intitulado “Guia Pedagógico para escolas, com temáticas indígenas”, traz uma proposta de história viva dos povos indígenas, que faz trajetórias entre o passado, o presente e o futuro. Aborda as mais variadas facetas dos indígenas presentes na arte, na literatura, na música e nos mais variados meios de comunicação. As atividades têm como base um estudo de caso, documental e bibliográfico, feito em uma escola estadual que atua nos anos finais do ensino fundamental, em Boa Vista - RR, que constatou ausência parcial do ensino da cultura indígena no planejamento anual e no diário de classe da professora de História. Entretanto, o material propõe um ensino interdisciplinar, pois entende que a temática deve estar presente para todas as áreas da educação.

Este Guia Pedagógico é uma resposta à Lei 11.645/08, pois se percebe que é necessário ao professor atividades que visem o estudo da cultura indígena em escolas, urbanas ou não, uma vez que os cursos de formação de professores abordam de forma superficial como se trabalhar a cultura indígena. As associações de pais e mestres, os sindicatos de professores e as secretarias de educação devem buscar parcerias para melhorar o desempenho docente, por meio de formação continuada, e garantir uma educação de qualidade.

A qualidade de ensino perpassa por formação de professores, planejamento, disponibilidade de recursos, material pedagógico adequado e, o principal, o ensino do aluno. As atividades apresentadas foram pensadas para as turmas de 6º ao 9º ano, mas podem ser desenvolvidas com as demais séries. Para garantir acesso à bibliografia muitos materiais estão disponíveis na escola, livros disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (Seed) de Roraima, além de variadas sugestões de leituras, vídeos, músicas, artigos e documentários disponíveis nas plataformas digitais.

IDEIAS BÁSICAS SOBRE A CULTURA INDÍGENA

A cultura é resultado da capacidade da memória humana de arquivar experiências de curto e longo prazo e ser capaz de resgatá-las, quando necessário. A memória registra objetos, fatos, eventos, informações e conhecimentos, com a possibilidade de reativá-los posteriormente (SQUIRE, 2004). Por ser individual e coletiva, a memória permite a formação de um acervo intersubjetivo que tem, sobretudo, na linguagem seu instrumento mais importante.

A memória humana resgata objetos, fatos, eventos, informações e conhecimentos, mesmo na ausência dos mesmos. Em forma de conceitos⁷, eles são agrupados na memória, em razão do que permanecem organizados e ordenados. Essa capacidade permite aos seres humanos se libertarem das condições imediatas do meio ambiente. Na memória, fica guardada uma cópia do mundo, para ser usada oportunamente.

A cultura pode ser material e social. Ao primeiro tipo, pertencem a moradia, a mobiliária, a vestimenta, os instrumentos, a comida, os remédios, a bebida, o veículo, entre outros. Ao segundo tipo, pertencem a linguagem, a tradição, as instituições, a ciência, as artes, a religião, entre outras.

Quando o foco é a cultura indígena, são importantes alguns cuidados. Primeiramente, uma cultura não é melhor que a outra, como já acreditava Malinowski (1988). Em segundo lugar, a cultura indígena não pode ser vista com os olhos de hoje, sem alguns cuidados. Quando isso acontece, têm-se os preconceitos que obnubilam a visão sobre os fatos.

Por exemplo, pensar de maneira indiscriminada que o índio rouba é não compreender que entre os índios não havia propriedade privada e que tudo pertencia a todos. Do mesmo modo, o fato dos índios viverem nus não implica em depravação, pois eles não são eróticos, como somos na cultura ocidental (RIBEIRO, 1977).

Na cultura material indígena, destacam-se a moradia, a tribo, a alimentação e o trabalho. Entre os indígenas não havia a privacidade, como ela é entendida atualmente. Na oca, uma construção rústica, não havia quartos com privacidade para cada um. Dormiam sobre palhiças estendidas no chão ou em redes penduradas em esteios que sustentavam a oca (MARCONI, 2004).

Sua alimentação era muito simples, pois viviam da caça, pesca e do cultivo de algumas plantas. Seu preparo era comum, pois utilizavam o fogo e não conheciam a geladeira para

⁷ O conceito é a representação de uma classe de objetos, fatos e eventos, base para o funcionamento da cognição humana. Enquanto os animais guardam cada objeto, os humanos guardam a classe de objetos.

guardar a comida perecível. O peixe, a ave, o tatu, o porco do mato, a mandioca, o inhame, banana, entre outros, eram elementos da dieta indígena. Não utilizavam o sal e o açúcar diretamente, mas utilizavam o mel e a pimenta.

O trabalho indígena era muito diferente. Ele se integrava ao cotidiano, sem as pressões existentes na sociedade atual. Não havia horário e, é claro, controle do ponto de chegada e saída da empresa. Havia tarefas para as mulheres (amamentar, cuidar das crianças, cozinhar e colher alimentos) e tarefas para os homens (caçar, pescar, defender a tribo, lutar e participar de torneios esportivos e de rituais).

Depois de certa idade, o indígena masculino podia se tornar cacique ou pajé. Para isso, valia-lhe o currículo e o respeito ganho dos demais. A eles, eram entregues as tradições, o acesso às divindades e às curas. Além do poder de afugentar os maus espíritos.

As mulheres engravidavam-se, não pela associação do óvulo e do espermatozoide, mais por interferência direta das águas, já que os encontros sexuais, em geral, eram realizados dentro da água. Em razão disso, o papel da fecundação era de pouca valia.

As línguas indígenas não possuíam escritas. Seu vocabulário era a soma das palavras necessárias para nomear e representar a realidade natural e social. O paradigma da língua era mais simples, por exemplo, o tempo verbal não flexionava, indicando o passado, o presente e o futuro por meio de advérbios. Por exemplo, “amanhã pescar no Rio Paraguai”. Nesse caso, o advérbio “amanhã” indica o futuro. Vale observar que o verbo não apresenta as pessoas do singular e do plural.

Algumas palavras não faziam parte do léxico indígena, por exemplo, trabalho e amor. Ambas não têm expressão no cotidiano da vida indígena, pois eles não trabalham e não demonstram paixões. Os afetos indígenas são bastante discretos. A relação entre o masculino e o feminino era intermediada pelas famílias. Esses laços eram estáveis e só se rompiam com o drama da morte.

As instituições sociais eram muito estáveis (MARCONI, 2004). O respeito pelos costumes, pelas tradições, juntamente com o temor dos espíritos e das divindades constituíam-se nos pilares da estabilidade social. O Sol, em geral era respeitado como Ser superior masculino e a Lua, como Ser superior feminino. A Terra mesma era a mãe de todos. Além disso, os papéis sociais eram bem definidos e não havia razões para inconformismo.

Na cultura indígena, o enfeite com penas, tintas e adereços representava um desenvolvimento estético. Percebia-se que era possível acrescentar qualidades à realidade natural. O belo já era percebido na cultura indígena. As pinturas em locais especiais são testemunhos de que os indígenas haviam alcançado o nível do belo.

Não havia escolas para educar os pequenos indígenas. A educação era informal e consistia na aprendizagem dos ofícios e funções comuns. Além disso, a educação era toda voltada para o coletivo. O individualismo não cabia na educação das crianças indígenas.

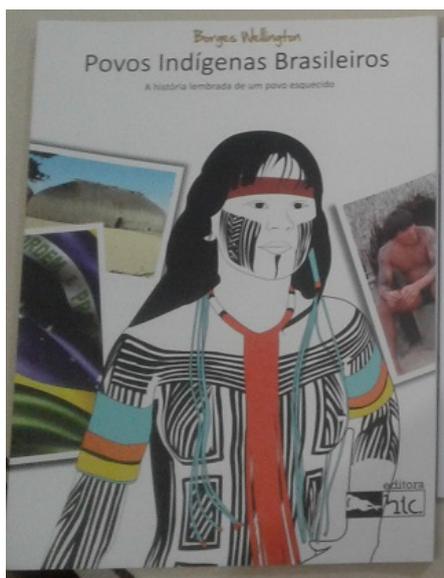
O estudo dos elementos da cultura indígena, presentes nos currículos de História no presente, em uma escola pública de Boa Vista, Roraima, sem um conjunto de conceitos-chave da cultura indígena, pode ser incompleto ou mesmo caricatural. A cultura indígena não é exótica e muito menos frágil; ao contrário, ela é uma cultura que sustentou a vida social dos indígenas durante 12.000 anos na América (CONDEMI; SAVATIER, 2018). Talvez fosse mesmo mais apropriada para cuidar da Terra e da própria Vida.

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

SUGESTÕES DE SUPORTE DE LEITURA PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

O professor encontrará os livros na própria escola, na sala de leitura ou sob a responsabilidade da equipe gestora. O primeiro livro, na fotografia 1, irá auxiliá-lo na proposta de trabalhar a temática indígena em sala de aula: Povos Indígenas Brasileiros: A história lembrada de um povo esquecido, de Borges Welington. O livro é dividido em seis capítulos. São eles: Não me chamo índio; O visitante; O anfitrião; A canção; A reza; A cultura. Proposto para os anos finais do ensino fundamental e médio, seu conteúdo está atualizado e propõe uma reflexão sobre a historicidade a respeito dos povos indígenas, além de aprofundar sobre a cultura em suas diversas facetas (rituais, lendas, etc.) e suas influências na atualidade.

Fotografia 1: livro sobre temática indígena



Fonte: a própria autora

Os três primeiros livros na fotografia 2 são: a) Mosaico de Sonhos, de Aimberê Freitas, que trata da memória de pessoas importantes na história de Roraima nos seus 150 anos; b) Raposa Serra do Sol: Área de conflito, de Amazonas Brasil, que relata a história da terra indígena que ganhou manchetes nacionalmente; c) Educação, diversidade e conceitos semióticos, cujo capítulo 2, Diversidade ou igualdade?, trata de conceitos como base de temas transversais para seus outros volumes.

Os outros três livros na fotografia são: os PCNs, editados há duas décadas, sendo do interesse de professores de História, Geografia e Temas Transversais; e, sobre a formação dos povos do Brasil, O povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil, de Darcy Ribeiro.

Fotografia 2: livros de apoio ao professor



Fonte: a própria autora

SUGESTÕES DE LEITURA PARA ALUNOS

Vamos a uma listagem de livros que trazem história, aventura, criatividade e encanto. Os livros estarão disponíveis na sala de leitura, podem ser trabalhados em sala ou emprestados pelos alunos, para, em aula posterior, compartilharem um pouco do que leram. Este trabalho pode se transformar em um projeto de leitura, em parceria com a professora de Português ou Literatura. Os objetivos são: incentivar a leitura, compreender a história do Brasil, por meio de livros paradidáticos e reconhecer lendas e rituais da cultura indígena.

Segue a lista:

- ABC da Floresta Amazônica: para quem ainda não aprendeu a soletrar as sílabas do amor à floresta, de Thiago de Melo e Pollyana Furtado;
- Brasil Terra Vista! A aventura ilustrada, de Eduardo Bueno.
- Cadernos da TV escola: Índios no Brasil 3, do Ministério da Educação.
- Cobra Grande: Histórias da Amazônia, de Jean Taylor e Fernando Vilela;
- Contos ao redor da Fogueira, de Rogério Andrade Barbosa.
- Contos da Floresta, de Yaguarê Yamã;
- Diário de um pároco de aldeia, de Georges Bernanos;
- Guerra no Pantanal, de Antônio de Pádua e Silva;
- Kabá Darebu, de Daniel Mundurucu;
- Moça Lua e outras lendas, de Walmir Ayala;
- Quatro Mitos Brasileiros, de Mônica Stabel.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA

ÁRVORE GENEALÓGICA (6º ANO)

Componente curricular: História

Série: 6º ano.

Objetivos: compreender os processos migratórios no Norte e sobretudo em Roraima. Reconhecer as diversas culturas existentes no Estado. Compartilhar com os colegas suas origens e sua história de vida. Por meio de música, conhecer palavras indígenas e seus significados. Compreender o crescimento da população indígena de forma positiva, pela afirmação étnica.

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Português e Artes.

Recomendação: 4 aulas ou mais

Para esta atividade os alunos recordarão como se deu o processo de construção de suas raízes familiares, a partir de suas memórias remotas na construção de sua família.

A proposta de fazer este trabalho implica reconhecimento de onde viemos e é perpassada pelo autoconhecimento de suas origens.

Atividades parecidas com esta sempre foram trabalhadas nas séries iniciais, mas sempre muito mecânica, em que os alunos preenchiam em uma árvore a sequência de avós maternos e paternos, pais e os filhos. Agora propomos que eles contem em forma de história a chegada (ou não) de seus familiares às terras de Makunaima. Contarão um pouco cada um com seu jeito próprio, sobre sua família até os dias atuais.

Trabalhar com música sempre foi uma forma de envolver crianças e adolescentes em assuntos didáticos. A música “Neto do Nordeste”, de Eliakin Rufino, poeta, músico e professor no Estado de Roraima, conta em forma de poesia como o Norte foi povoado. E Roraima é um Estado em que se encontram pessoas de diversas regiões do País. A maioria dos migrantes no Estado é nordestina.

A ideia é levar o aluno a refletir sobre a forma como os primeiros habitantes do Brasil tiveram seus povos massacrados. Mas que com a resistência sobreviveram às mais diversas tentativas de extinção. O crescimento nas últimas décadas mostra que a afirmação étnica tem feito esses povos serem redescobertos.

Outro fato a ser considerado no aumento da população indígena é o processo conhecido como *etnogênese*, que alude ao fenômeno de reconhecimento de povos outrora considerados extintos. Trata-se de povos que, ao longo da história, para se protegerem da violência das políticas de colonização e assimilação, ocultaram sua identidade indígena e, num contexto mais favorável aos direitos indígenas, principalmente após a Constituição de 1988, passaram a lutar, sobretudo na região Nordeste, por seu reconhecimento junto tanto à sociedade quanto ao Estado brasileiro. Para concluir, o preconceito de que os índios estão acabando se deve, em grande parte, à ideia de que, em sua maioria, os indígenas contemporâneos não correspondem ao estereótipo que a sociedade brasileira construiu sobre eles. Por fugirem a esse padrão, pressupõe-se a sua extinção. (COLLED; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 20).

Conforme citam os autores Colled, Paladino e Russo (2014), os indígenas não estão acabando, porém há ainda uma grande parte da população que acredita que, se eles não condizem com o estereótipo criado séculos atrás, deixaram de ser índios. O fato é que a maioria das pessoas ainda idealiza o índio de tanga na floresta. É necessário desfazer esse tipo de pensamento e aceitar que o indígena ocupa diferentes espaços, tem contato com diversas culturas e se modifica, assim como qualquer pessoa que absorve aquilo que para ela acrescenta algo bom.

O texto de Darcy Ribeiro proposto, escrito pelo autor no começo da década de 90, já estimava que as populações indígenas não fossem acabar. Darcy era um grande ativista em prol da cultura indígena.

Aula 1

Antes de realizar esta atividade, o (a) professor (a) deve antes falar da proposta aos alunos, para que no dia marcado todos compartilhem sua história, a chegada de sua família no Estado (ou não), em forma de redação. Providenciar a música impressa, e caso possível um aparelho ou caixa de som para que os alunos a ouçam.

No dia marcado para a leitura das histórias, o (a) professor (a) organizará a sala da forma que achar melhor. Falará um pouco sobre o cantor e a música, perguntando se alguém os conhece. Em seguida, entrega a letra da música para leitura ou para cantar junto. Depois, abrirá para debate, de modo que os alunos façam suas observações, apontem semelhanças ou divergências encontradas sobre a migração no Norte e no Estado, as metáforas encontradas na letra da música, o gênero textual. Perguntar se há alguém natural dos estados citados na música. Por fim, deixar que espontaneamente os alunos se disponham a ler sobre sua história. Caso não haja tempo para que todos leiam, o (a) professor (a) pode em outro momento expor todas as redações em um mural.

Aula 2

O (A) professor (a) fará a memória sobre a última aula e pedirá que os alunos comentem sobre o que aconteceu na aula anterior. Escrever no quadro ou trazer escrito em cartolina as palavras: Parixara, Xibé, Caxiri, Caracaranã, Tucumã. Perguntar aos alunos o significado de cada uma, deixar que eles falem. Em seguida, explicar sobre algumas palavras do contexto indígena que são comuns, como nome de bairros e ruas. E perguntar aos alunos quais eles conhecem ou se já ouviram falar sobre. Logo após, distribuir a letra impressa da música “Makunaimando”, de Zeca Preto e Nêuber Uchôa. Ler ou cantar a música. Depois pedir que os alunos identifiquem palavras indígenas, nome de sítios do Estado. Indagar aos alunos porque essa música foi escrita? Qual foi o objetivo dos compositores? Hoje, no atual cenário cultural do Estado, notamos a presença de ícones/elementos que mostram o que é a cultura roraimense? Peça aos alunos que discorram no caderno sobre o assunto. Encerre com a leitura de suas redações.

Pesquisa para próxima aula: pedir que os alunos, entrem no site do IBGE, e pesquisem sobre a população indígena no Estado de Roraima e no Brasil nos anos de 1991, 2000 e 2010.

Aula 3

A aula iniciará com a pesquisa sobre a população indígena em Roraima e no Brasil. Em seguida, o (a) professor (a) lançará a pergunta: vocês acham que os povos indígenas acabarão? Deixar os alunos refletirem em dupla, sobre a pergunta e, em seguida, entregar o **texto 1** impresso, de autoria de Darcy Ribeiro, para que leiam.

Darcy Ribeiro foi antropólogo, educador e romancista. Nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicou os primeiros anos de vida profissional (1947-56) ao estudo dos índios de várias tribos do País. Fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947, e colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu. Escreveu uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena. Elaborou para a UNESCO um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros no século XX e colaborou com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo.

Após o tempo para leitura, os alunos deverão apresentar suas ideias com relação à pergunta e fazer referência ao texto lido. Deixar à vontade para que cada aluno se expresse com o que concluiu.

Aula 4

Esta aula o (a) professor (a) poderá fazer uso do laboratório de informática, ou, caso a escola disponha de televisão/*datashow*, pedir para reservar para sua aula.

Cine clube: o (a) professor (a) apresentará o vídeo do programa Salto para o Futuro, do MEC, ‘Quem são os povos indígenas no Brasil’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3Wm_92vt6xk.

O vídeo dura em torno de 51 min. Portanto, será necessário que aconselhe aos alunos para que anotem os pontos que lhes chamaram a atenção, para que na aula seguinte apresentem uma breve resenha a respeito do vídeo, com base nos textos e atividades trabalhadas.

Recursos: lousa, pincel para quadro branco/permanente, cartolina, *datashow*/televisão e papel A4 (texto e músicas).

Referências:

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos Índios**. Brasília, Editora UnB, 2010. p. 86-89.

Biografia de Darcy Ribeiro: <http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>

COLLED, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014.

Discussões posteriores:

Texto de José Ribamar Bessa Freire: Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribeiro.pdf.

RESISTÊNCIA INDÍGENA (7º ANO)

Componente curricular: História

Série: 7º ano

Objetivos: compreender que não existe cultura inferior, apenas diferente. Reconhecer que muitos dos povos indígenas foram dizimados pela colonização, mas que resistiram à escravidão, à exclusão de suas línguas e seus rituais. Entender que os indígenas urbanos não deixam de ser o que são em contato com culturas diferentes.

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Português e Artes.

Recomendamos: 2 aulas ou mais.

Desde o início, com a chegada dos Portugueses e dos jesuítas ao Brasil, houve o objetivo de fazer uma educação doutrinadora. Com a conversão ao cristianismo, os índios foram obrigados a falar um idioma diferente e a aderir a costumes estranhos à sua cultura. Hoje temos a oportunidade de educar a todos que procuram a escola pública. A escola abre-se à pluralidade de pensamentos, ideias e pessoas.

Talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas e padres, revelando outra dimensão da evangelização das crianças como “grande meio” para se converter o gentio. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 59).

A escola lá do início da colonização dos Portugueses ensinava a ler, escrever e a contar. Mas nunca foi prioridade para os jesuítas. Isso foi uma forma de garantir a evangelização das crianças indígenas. Ele relata que “além da formação cristã e educação das crianças da terra, com o objetivo de construir um povo cristão, a organização de um clero nativo, [...] mobilizou a Companhia de Jesus no Brasil no século XVI”.

No caso das aldeias, os meninos não habitavam em casas especiais, junto com os padres, havia apenas escolas, nas quais os padres somavam o ensino da doutrina ao aprendizado dos “elementos”: ler, escrever e contar. As crianças moravam com seus pais. Inclusive, os missionários não estavam obrigados à docência o que mostrava claramente que a união da catequese e ensino dos meninos fora, sem dúvida uma opção da evangelização no Brasil – para padre Serafim Leite, “a instrução foi um meio”. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 62).

O trabalho de nossos professores é ir além do ensino elementar, a formação integral do aluno com respeito às diferenças, ser cidadão crítico e capaz de resolver problemas do seu dia a dia é o que busca a educação para todos e de qualidade.

Aula 1

O (A) professor (a) falará um pouco sobre a chegada dos Portugueses ao Brasil, indagará aos alunos, buscando seus conhecimentos prévios: quando aconteceu, o que fez com eles chegassem ao Brasil, foi bom ou ruim para os povos que já habitavam as terras “Pindorama”? Porque a cultura indígena foi considerada inferior aos dos Portugueses?

Em seguida, o (a) professor (a) entregará o **texto 2** impresso aos alunos. Poderão se reunir em duplas para a leitura. O texto é um capítulo do livro Moama, de José Vilela, escritor que mora em Roraima e conta em suas obras a história do povo indígena de Xanamu Tamu. Moama é uma obra literária fictícia do gênero romance, mas também um livro-denúncia.

Após a leitura, as duplas farão a apresentação do que mais lhe chamou a atenção. A representação poderá ser através de poema, desenho, música, paródia ou texto dissertativo, de forma crítica sobre os acontecimentos. Encerrar com a mostra de cada produção das duplas, que ficará exposta na sala de aula.

Aula 2

O (A) professor (a) trará imagens e perguntará aos alunos sobre o que eles veem e o que significa cada imagem. Em seguida, perguntará aos alunos o que as imagens têm em comum. A ideia da atividade é fazer os alunos perceberem que a resistência indígena foi forte, diante da possibilidade de sua extinção. É necessário que os alunos reflitam sobre as mudanças nas culturas. Elas não são congeladas no tempo, uma vez que se modificam em contato com as outras.

Na sequência, a professora exibirá o vídeo-documentário: “Índios na Cidade: Vidas em Travessia”. Dirigido pelo jornalista Aldenor Pimentel, conta a história de indígenas que migraram de suas comunidades natais para a área urbana de Boa Vista (RR). Essas pessoas relatam os percalços da vida na cidade, o choque cultural, e como preservam a identidade de seu povo.

Entre os relatos apresentados no filme estão os da vice-coordenadora da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), Martilza Lima; da artista plástica Carmélia Emiliano; da vice-coordenadora da Associação de Professores Indígenas de Roraima, Pierlângela da Cunha; da coordenadora da Organização dos Índios da Cidade (ODIC),

Marineide Costa; do antropólogo Carlos Cirino; do historiador Reginaldo Gomes e do chefe do IBGE em Roraima, Vicente de Paula. Em seguida, o (a) professor (a) abrirá para debate com a turma.

Filmologia: documentário da TV Universitária, exibido no dia 19 de abril de 2014 na TV Brasil. Foi selecionado para o V Festival de Cinema Curta Amazônia (2014), a I Mostra de Cinema Universidade Anhembi Morumbi (2014) e o II Festival O Cubo de Cinema (2015). O documentário “Índios na Cidade, Vidas em Travessia” relata a história de vida de indígenas que moram na área urbana de Boa Vista, capital de Roraima. São artistas plásticos, artesãos, militantes de organizações sociais, professores, estudantes de pós-graduação. O documentário conta como pessoas que nasceram em uma aldeia tiveram de se adaptar à vida urbana, como fazem para manter as tradições e a identidade de seu povo. “Índios na Cidade, Vidas em Travessia” traz ainda a visão de antropólogos, sociólogos e historiadores sobre as origens e implicações desse fluxo migratório.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DIsk2nRXmRM>.

Duração: 24’06”.

Recursos: lousa, pincel para quadro branco/permanente, *datashow*/televisão e papel A4 (texto e imagens).

Referências: VILELA, José. Moama. Boa Vista: Edição do autor, 2018, p. 47-50.

Discussões posteriores: leitura do artigo 10 Erros Comuns Sobre as Culturas Indígenas do Brasil, da professora Joelza Ester Domingos. . Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>>.

DIREITO À TERRA (8º ANO)

Componente curricular: História

Série: 8º ano

Objetivos: propiciar reflexão crítica sobre o direito à terra para os povos indígenas. Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas. Compreender, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Português e Artes.

Recomendamos: 3 aulas ou mais.

O reconhecimento de direito à terra para os povos indígenas veio com a Constituição de 1988, em que se garante também seus direitos culturais e de ser diferente.

Em Roraima e em outros Estados onde os conflitos entre populações indígenas e grandes latifundiários ou pecuaristas são constantes, há opiniões divergentes sobre o assunto. Porém, é necessário tratar do tema.

Para a sociedade não indígena é difícil entender que a relação entre a terra e os povos indígenas vai além da questão material. A terra é uma mãe para eles: as árvores são espíritos, os rios são seres vivos, que seguem um ciclo organizador e harmonizador de todas as outras vidas do planeta. Portanto, a terra é considerada um domicílio inviolável e inegociável.

Aula 1

O (A) professor (a) levará o cartaz abaixo para a sala de aula e pedirá que os alunos falem sobre o que veem, o que lhes chama atenção, o que tem a ver a natureza com o indígena. Indagar aos alunos sobre a imagem do indígena na foto, o estereótipo que se guarda na mente. É assim que eles são? Aqui na sala há indígenas? Caso haja, deixe que falem sobre a imagem.

Em seguida, apresentar o vídeo “Demarcação Já”, música de Chico César. Na sequência, provocar os alunos a discorrerem sobre o que fala a música, o que mais gostaram, ou o que mais chamou a atenção, qual importância de discutir hoje as questões indígenas.

Pedir aos alunos que desenhem o indígena como ele é na atualidade. Como você se vê? Que direito você conhece dos indígenas? Encerrar com a exposição dos desenhos produzidos.



Fonte: <<http://meioambientetecnico.blogspot.com/2012/04/19-de-abril-dia-do-indio.html>>.

Aula 2

(O) A professor (a) relembra a última aula, junto com os alunos. Em seguida disponibilizará um mapa de Roraima e pedirá que os alunos mostrem se eles sabem onde fica localizada a Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol. A TI citada foi fruto da maior querela judicial da história do Brasil referente a demarcações. Ganhou repercussão mundial a disputa entre arroteiros e indígenas. A decisão saiu em 2005 com a homologação da TI. Esta aula adentrará as questões territoriais dos povos indígenas, com as seguintes indagações: porque é tão importante para os povos indígenas permanecerem em suas terras? Você considera que manter as terras com os indígenas atrapalha o desenvolvimento de um Estado?

Formação de um júri: dividir em três grupos. Um defenderá que as terras fiquem com os indígenas. O outro defenderá que as terras devem ser para os grandes latifundiários. E um terceiro grupo será o júri popular, que decidirá sobre o que é melhor para o Estado.

O (A) professor (a) dará o tempo para que eles se organizem e ensaiem o que vão falar, enquanto o grupo do júri popular organiza a sala. Após cada um argumentar a favor de suas causas, o júri toma sua decisão final. Os jurados não se comunicarão entre si, apenas escreverão em um papel as palavras: Sim ou Não. A professora passará uma caixa para recolher a decisão de cada jurado e guardará para a próxima aula.

Aula 3

A professora distribuirá o texto 3: Aumento das demandas territoriais indígenas – os índios resistentes e o direito à terra, para que os alunos leiam em silêncio. Em seguida, fará uma recordação, com a colaboração dos estudantes, sobre o que foi trabalhado em sala na

última aula. Pedirá que digam se a leitura do texto mudou ou manteve a opinião deles sobre o assunto. Em seguida, revelará a decisão do júri. Pedir aos alunos que escrevam em poucas palavras sobre sua experiência na encenação do júri, se o fez pensar diferente a respeito do direito à terra para os povos indígenas. Encerrar com a fala de cada aluno.

Recursos: lousa, pincel para quadro branco/permanente, papel A4 (texto e imagem), mapa de Roraima e caixa vazia.

Referências: “Terras Indígenas: a casa é um asilo inviolável”, Joênia Batista de Carvalho Wapichana, *IN: Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”*: o direito à diferença / Ana Valéria Araújo et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Discussões posteriores: Levar os alunos ao laboratório de informática para que acessem o jogo *on-line* sobre arte indígena. Os alunos aprenderão algumas etnias e suas artes, rituais, região onde podemos encontrá-los e costumes. O jogo está disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/game/puzzle-arte-indigena/game/>.

HISTÓRIA: DIREITOS CONQUISTADOS (9º ANO)

Componente curricular: História

Série: 9º ano

Objetivos: identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura; avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais; relacionar a vida humana ao ciclo da natureza, assim como alguns os povos indígenas seguem.

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Biologia e Artes.

Recomendamos: 3 aulas ou mais.

Para este último ano do ensino fundamental fizemos a escolha de material audiovisual e texto investigativo, devido aos alunos terem maior facilidade de entender a situação dos povos indígenas no Brasil.

Além da filmologia disponível em várias plataformas digitais, temos o poema “O Sonho do Xamã”, que trata da questão ambiental. Para este componente curricular mostraremos aos alunos como é possível explorar a natureza sem destruí-la. Os povos indígenas são capazes de seguir os ciclos da natureza e respeitar sua harmonia natural, entre homem, animais e a floresta.

Por fim, trabalharemos o texto 4: “Ditadura militar e povos indígenas”, que denuncia como os povos indígenas sofreram todo tipo de violência neste período tão obscuro da história do nosso País.

Aula 1

O professor fará uma busca de documentos que auxiliam no entendimento sobre os direitos dos indígenas. O principal é a Constituição Federal.

Em seguida apresentará o vídeo: “Guarani e Kaiowá: Pelo direito de viver no Tekoha”. Lançado em 2017, para contar um pouco sobre a situação dessas populações, o Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) visitou a Reserva Indígena de Dourados e diversas aldeias do estado de Mato Grosso do Sul. O documentário está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ED5rHU1YEKE>>. Duração: 22’31’’. Para encerrar a aula os alunos escreverão frases em prol dos direitos indígenas. Este trabalho poderá ser feito em duplas ou trios.

Aula 2

O (A) professor (a) iniciará a aula escrevendo ou entregando o poema “O sonho do Xamã” impresso para os alunos. Após a leitura, fazer uma reflexão sobre as questões ambientais apresentadas no poema. Em seguida, apresentará o vídeo 8: “Filhos da Terra”. O vídeo mostra que o uso sustentável dos recursos da natureza é um conceito milenar das populações indígenas. Agora, ingressando na economia de mercado, muitos povos desenvolvem experiências de desenvolvimento sustentável com a exploração não predatória dos recursos da floresta, inspirada na filosofia dos seus antepassados. Uma série de “Índios no Brasil”, com direção de Vicent Calleri, disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=20>>, com duração de 17’04’’. O (A) professor (a) abrirá para discussão de modo que os alunos falem sobre o que mais lhes chamou a atenção. Em seguida, encerra propondo que façam uma produção artística enfatizando a relação do homem com a natureza. Se houver tempo, expor na sala.

Aula 3

O (A) professor (a) iniciará buscando os conhecimentos prévios dos alunos, sobre o que eles sabem ou ouviram falar sobre os povos indígenas durante a ditadura militar. Em seguida fazer a leitura do texto 4: “Ditadura militar e populações indígenas”. Após o debate do texto, o (a) professor (a) exibirá o vídeo da música "Demarcação Já!", uma homenagem de mais de 25 artistas aos povos indígenas do Brasil. Letra: Carlos Rennó. Música: Chico César. Direção: André Vilela D'Elia. Produção: Cinedelia. Duração: 15', lançado no ano de 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0&list=PLazMzYxhAiCLQ4AlGn5l5gq4pFWeGDhjE>>.

Como forma de protesto, o vídeo traz uma série de situações que os indígenas têm passado desde a chegada dos Portugueses ao Brasil. Com ênfase nas questões políticas e sociais as quais os povos indígenas vivem, muitos pontos podem ser discutidos em diferentes contextos.

O (A) professor (a) encerrará com uma proposta para que os alunos apresentem uma peça teatral sobre a demarcação das terras indígenas. Todo o roteiro, texto e figurino deverão ser produzidos pelos alunos, com a orientação do professor. Formar dois ou três grupos. Em data marcada, as apresentações serão feitas para toda a comunidade escolar.

Recursos: Lousa, pincel para quadro branco/permanente, *datashow*/televisão e papel A4 (texto e poema).

Referências: Heloisa Starling, Brasil Doc. Arquivo digital. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>>.

Discussões posteriores: vídeo: “10. Nossos Direitos”. Da série: “Índios no Brasil”.

Sinopse: O vídeo traz depoimentos sobre os direitos já conquistados e legitimados pela constituição atualmente vigente: o direito à terra, à saúde, ao ensino de suas línguas, à livre organização de suas comunidades. Lideranças indígenas reiteram a necessidade de se respeitar os direitos conquistados pelos povos indígenas. Há depoimentos do líder da federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIR), Pedro Garcia, e de lideranças das tribos indígenas Kaiowá, Kaxinawá, Yanomami, Ashaninka e Kaingang. Com duração de 17', sob a direção de Vicent Carelli. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=86>>.

ANEXOS

ÁRVORE GENEALÓGICA (6º ano)

Texto 1: O futuro dos índios.

A grande novidade com respeito aos índios da Amazônia e do Brasil é que eles vão sobreviver. Ao contrário do que tínhamos todos estabilizaram se suas populações e alguns povos indígenas estão crescendo em número. Jamais alcançaram o montante que tinham nos primeiros tempos da invasão europeia, perto de seis milhões. Metade deles na Amazônia, cujos rios colossais abrigavam concentrações indígenas que pasmaram os primeiros navegantes. Foi realmente espantosa, até agora, a queda abrupta e contínua de cada população indígena que se deparava com a civilização. Mas veio a reversão, os índios brasileiros já superaram muito os 150.000 a que chegaram os piores dias. Hoje ultrapassam os 300.000 e esse número vai crescer substancialmente.

Arrefeceu-se, como se vê, o ímpeto destruidor da expansão europeia e as populações indígenas, que decresciam visivelmente, parecendo tendentes ao extermínio. Entram agora em um processo discreto de crescimento demográfico. De fato, ninguém esperava por esta mudança afortunada toda a antropologia brasileira e mundial repetia dados inequívocos que demonstravam como, a cada ano, diminuía o número de membros de cada tribo conhecida.

A morte parecia ser o destino fatal dos índios brasileiros e, de resto, dos demais povos chamados primitivos. De repente, começou a se ver a reversão desse quadro. Os Nambiquara passaram a crescer altivos e determinados a permanecer em suas terras a qualquer custo. Os Urubu-Kaapor, que chegaram a 400 em 1980, hoje são 700. Os Mundurucu já alcançam a casa de 5.000. Os Xavante, que eram 2.500 em 1946, somam 8.000 hoje.

[...] Os Tikuna, do alto Solimões, no Brasil e no Peru, já ultrapassam os 20.000; os Makuxi, dos tampos de Roraima, alcançam 18.000; Os Guajajara, que vivem nas franjas orientais da Amazônia, são hoje 9.000; os Kayapó, recém atraídos à civilização, são 6.000. Os Sateré-Maué, que vivem nos lagos e nas ilhas das margens do Amazonas, somam hoje perto de 15.000.

[...] Os Ava-Canoeiros, que eram milhares de índios e dominavam o alto Rio Tocantins, não chegam a 30 pessoas. Vivendo em pequenos bandos, e sem contato uns com os outros, se especializaram em fugir da invasão branca. Dois índios foram encontrados recentemente falando um dialeto inteligível da língua tupi. Ninguém sabe quem são e nem

saberão jamais.

Os Yanomami, hoje o maior povo prístino da face da terra, começam a extinguir-se vitimados pelas doenças levadas pelos brancos, sob os olhos pasmados da opinião pública mundial. São 16.000 no Brasil e na Venezuela. Falam quatro variantes de uma língua própria, sem qualquer parentesco com outras línguas, vivendo dispersos em centenas de aldeias na mata, ameaçados por garimpeiros que tendo descoberto ouro e outros metais em suas terras, reclamam dos governos dos dois países o direito de continuarem minerando através de processos primitivos, baseados no mercúrio que polui as terras e envenena as águas dos Yanomami.

Fonte: Falando dos Índios, Darcy Ribeiro, Editora UnB, 2010. p. 86-89.

Música: Neto do Nordeste

Compositor e intérprete: Eliakin Rufino

Eu tenho um pé no Ceará

O meu avô era de lá

Eu tenho um pé no Maranhão

Eu tenho mais eu tenho a mão

Eu tenho um pé no Piauí

Rio Grande do Norte passa por aqui

Eu tenho um pé em Pernambuco

Tenho uma perna no sertão

Eu tenho um braço na Bahia

Uma costela em alagoas

Na Paraíba o coração

Quem é filho do Norte

É neto do Nordeste

Sou chuva na floresta

Sou mandacaru do agreste

Quem é filho do Norte

É neto do Nordeste

Sou farinha de caboclo

Eu sou cabra da peste

Fonte: <https://www.letras.mus.br/eliakin-rufino/neto-do-nordeste/>

Música: Makunaimando

Compositores: Zeca Preto e Neuber Uchôa

Cai o sol na terra de Makunaima
Boa Vista no céu, lua cheia de mel
sobe a serra de Pacaraima
eu sou de Roraima
surubim, tucunaré, piramutaba
sou Pedra Pintada, buriti, bacaba
Caracaranã, farinha d'água, tucumã
curumim te espera cunhantã
um boto cantando no rio
beiju de caboco no cio
parixara na roda de abril, se abriu
linha fina no meu jandiá
carne seca, xibé, aluá
jiquitaia, caxiri, taperebá...

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/eliakin-rufino/1390629/>

RESISTÊNCIA INDÍGENA (7º ANO)



Fonte: <http://www.zonacurva.com.br/matam-mais-um-indio/> data: 15/6/2016



Fonte: <https://clapablog.noblogs.org/post/category/charges/> Latuff/2016



Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/> 16/4/2019

Texto 2: Trucidados pelos invasores

Moama não entrou para os anais da história oficial da colonização portuguesa no Vale do Rio Branco porque foi considerada uma traidora. Entretanto ela realizou muitos milagres na maloca Galo-da-Serra da região. Com ajuda das plantas, ela curou muita gente com doenças crônicas e foi considerada uma heroína pelo povo do sol.

Influenciado pela esposa, que tinha uma alma generosa e um espírito de justiça apimentado, Araponga se recusou a arregimentar índios para trabalhar para os Portugueses no aldeamento da Fortaleza de São Joaquim, ou em qualquer outro povoado, localizado no vale do Rio Branco, sob o comendo dos missionários europeus.

Uma prática que ocorria quando seu pai era tuxaua da comunidade e estava refém das ameaças do exército português. Contudo, Araponga resolveu dar um basta nesse aliciamento de índios, que eram tratados no aldeamento como animais de carga, sem dó nem piedade. Diferente do que era prometido, lá recebiam como pagamento dos serviços prestados apenas torturas físicas, longas jornadas de trabalho, discriminação e abandono quando tinham a saúde arruinada. Depois de diversas tentativas fracassadas de retomar as negociações com a maloca Galo-da-Serra, o Capitão Hermantino, manda-chuva da Fortaleza, liderou um pelotão de soldados e colonos para invadir a maloca e mostrar para os macuxi rebeldes quem mandava na região. A tropa entrou na aldeia no clarear do dia e sem dar bom dia começou a atirar em quem encontrava pela frente.

- Matem todos! Só quero o tuxaua vivo – esbravejou o Capitão, que tinha a intensão de enforcar o líder indígena numa solenidade pública na Fortaleza de São Joaquim, para reprimir futuras rebeldias nos aldeamentos construídos para escravizar e explorar os índios a serviço dos interesses da Coroa Portuguesa.

Contudo mesmo apanhados de surpresa, os índios macuxi reagiram com flechas e tiros. Zing! Zim! Poft! Bang! Bam! Bum! Eles eram guerreiros valentes e vencedores de muitas batalhas. No entanto, na desigualdade de poder de fogo, o combate sangrento terminou em massacre dos nativos, sob a chancela dos religiosos.

No entanto antes da carnificina, Moama pulou na frente de seus patrícios e tentou aplacar a ira do Capitão Hermantino, prevendo o derramamento de sangue, devido a invasão inesperada:

- Capitão, vamos conversar! Porque tanta violência? Essa gente não fez nada contra a Coroa?

- Cala a boca, vadia! Não negocio com traidores. Nem seu pai quer saber de você!

- Então morra, chupa-sangue!

Moama rodopiou no chão e mandou chumbo grosso no rumo do bandoleiro. Ela tinha aprendido a atirar com seu pai, “para matar índios e onças, quando fosse necessário”, ele dizia.

- Índio é bicho traiçoeiro, minha filha. Nunca se esqueça disso ou receberá uma flecha nas costas – Ele alertava cuspidando de lado.

- Deixa de bobagem papai. Índio é gente como a gente. Nós é que somos perigosos...

- Não sei de onde você tira essas ideias. Talvez você devia parar de ler romances...

- Eu leio história, pai!

Durante a invasão da Maloca Galo-da-Serra muitos índios fugiram apavorados, outros foram aprisionados e piados como animais, enquanto alguns lutaram até a morte, como foi o caso de Araponga e Moama. Ele tombou com sua borduna em punho, depois de resistir até o último suspiro; ela também lutou bravamente até cair por terra com o dedo no gatilho de uma arma do bico comprido.

Morreram defendendo a liberdade do povo do sol, ameaçadas pelas mãos que empunhavam a cruz e a espada. Mãos que prometiam o céu aos índios, numa outra vida, e davam-lhes o inferno, diariamente mediante trabalhos forçados, exploração sexual, desagregação familiar, mortes cruéis e extermínio de muitos povos durante o comércio ilegal de escravos indígenas.

Depois da carnificina, os homens, sob o comando do Capitão Hermantino, atearam fogo em todas as casas da maloca e deixaram um rastro de sangue para trás. Ninguém foi poupado: velhos, crianças, doentes, aleijados, todos foram eliminados como se fossem uma ninhada de ratos no paiol.

Araripe e Arajuba escaparam com vida porque tinham saído para uma caçada na noite anterior. Posteriormente, com o apoio dos outros parentes, eles urdiram vingança. Assim depois de alguns meses, os índios do povoado Nossa Senhora do Desterro fizeram sua primeira insurreição.

Revoltados com a chacina na Maloca Galo-da-Serra, maltratados e subnutridos, os índios se rebelaram em massa. Atearam fogo em tudo, como os invasores faziam, abandonaram o cativeiro e retornaram para suas malocas.

Fonte: VILELA, José. Moama. Boa Vista: Edição do autor, 2018, p. 47-50.

DIREITO À TERRA (8º ano)

Texto 3: Aumento das demandas territoriais indígenas – os índios resistentes e o direito à terra.

Há longos anos, o Estado brasileiro vem devendo aos povos indígenas a regularização fundiária de suas terras. A atual Constituição Federal determinou um prazo de 5 anos para que providências fossem adotadas. Passaram-se 18 anos e até o momento continuam as lideranças, as comunidades e as organizações indígenas a reivindicar os direitos territoriais indígenas. Isso sem mencionar as outras legislações, que também previam prazo para que se demarcassem as terras indígenas.

Com a demora na regularização, novas situações foram surgindo, incluindo outras disposições legais, que merecem atenção do Estado brasileiro para que seja efetivado o reconhecimento do direito à terra.

As notícias que vemos nos jornais atestam o aumento das demandas territoriais indígenas, principalmente fora da Amazônia Legal, que abrange cerca de 98,73% das terras indígenas hoje oficialmente reconhecidas. Pelos próprios dados apresentados, somente 1,27% da extensão total dessas terras estaria destinado aos indígenas das demais regiões, o que nos leva a considerar que é extremamente necessário ter ações afirmativas que deem conta de tratar adequadamente tal realidade, iniciando pelo reconhecimento dos “índios resistentes” que, pelas normas constitucionais, não são excluídos de direitos, mas enfrentam dificuldades até mesmo no próprio reconhecimento da sua identidade.

A Convenção nº 169 da OIT, em seus artigos, dispõe que os governos deverão tomar as providências necessárias para determinar as terras que os povos em questão (os “resistentes”) tradicionalmente ocupam, e para garantir a proteção efetiva de seus direitos territoriais. Mas a Convenção ainda preconiza uma solução que pode ajudar a resolver casos extremos e muito complexos, já que não exclui ser admissível a utilização, para os índios resistentes, dos programas agrários nacionais, dirigidos, no caso, aos demais setores da população brasileira. Isto se traduziria na possibilidade desses índios receberem terras do programa de reforma agrária, uma vez que as suas terras tradicionais seriam insuficientes para assegurar-lhes a reprodução física e cultural. Assim, caberia utilizar mecanismos deste tipo para atender aos inúmeros processos que tramitam na FUNAI e que tratam de solicitações de comunidades indígenas atualmente fora de suas terras tradicionais, seja pela morosidade do processo administrativo de demarcação, seja por força de determinações judiciais, bem como

pedidos de ampliação de terras dos povos que não possuem o indispensável a uma existência normal, ou ainda para fazer frente ao crescimento numérico de sua população.

Por outro lado, a Convenção estabelece que devem ser concedidos os meios necessários para que os próprios povos indígenas possam promover projetos de desenvolvimento em suas terras. Tal fato merece também a atenção do Estado brasileiro, que precisa implementar essa disposição com o fim de solucionar questões que se arrastam há anos em nosso país.

Conclusão

Os povos indígenas têm buscado a cada dia a sua autonomia. Isto não significa que sejam inferiores em relação aos demais segmentos da sociedade brasileira, embora existam mecanismos e estruturas que insistem em operar no sentido de manter os povos indígenas à margem dos processos decisórios do país, o que infelizmente ocorre, apesar de se estenderem aos índios os direitos e as garantias fundamentais assegurados a todos os brasileiros.

A inviolabilidade do domicílio é mais um dos princípios constitucionais que devem ser aplicados em relação às terras indígenas. A terra é o lar, e dele emanam outros direitos consequentes. Nesse processo, a conciliação dos princípios constitucionais constrói novas relações do Estado brasileiro com os povos indígenas. A luta pelo reconhecimento de direitos é incessante. Já houve tempo em que os direitos originários sobre as terras tradicionais indígenas estavam longe do texto constitucional, assim como também se previa que não existiriam mais índios, que todos seriam um “único povo”, falariam uma “mesma língua” e que não haveria diferença cultural.

No entanto, isso é passado. Mas aprendemos com o passado para saber aonde iremos com nossas reivindicações, pensamentos e ações. O fato de ter havido um avanço nas normas constitucionais não significa que não tenhamos que conquistar, na prática, um maior reconhecimento de nossos direitos. É preciso implementar, proteger e resguardar as conquistas obtidas. O caminho ainda não acabou e os passos dados hoje vão ser vistos por nossos parentes amanhã.

Fonte: Wapichana, Joênia Batista de Carvalho. “Terras Indígenas: a casa é um asilo inviolável”. *IV: Povos Indígenas e a Lei dos “Brancos”: o direito à diferença* / Ana Valéria Araújo et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

HISTÓRIA: DIREITOS CONQUISTADOS (9º ano)

Poema: O Sonho do Xamã

Autor: Eliakin Rufino

Um xamã yanomami sonhou
Que a fumaça da civilização
Abriria um buraco no céu
E o céu cairia no chão

O xamã resolveu avisar
O que o sonho queria dizer
Mas ninguém parou pra escutar
Pouca gente tentou entender

Muito tempo depois desse sonho
A ciência pôde então descobrir
Que o buraco na camada de ozônio
É por onde o céu pode cair

O meu sonho é que nada aconteça
Que a vida não tenha final
Que o xamã não desapareça
Que o sonho não seja real

Texto 4: Ditadura militar e populações Indígenas.

Ainda hoje sabemos muito pouco sobre os crimes cometidos pela ditadura contra as populações indígenas. O mais importante documento de denúncia sobre esses crimes – o “Relatório Figueiredo” – foi produzido pelo próprio Estado brasileiro e ficou desaparecido durante 44 anos – durante todo esse período a informação oficial era a de que o Relatório havia sido destruído em um incêndio. A alegação não procede. O Relatório foi encontrado quase intacto, por pesquisadores independentes, em 2013, com 5 mil páginas e 29 tomos – das 7 mil páginas e 30 tomos que constavam da versão original. Para escrever seu relatório, encomendado pelo general Albuquerque Lima, ministro do Interior, com o objetivo de apurar práticas de corrupção no Serviço Nacional do Índio – o órgão indigenista oficial brasileiro que antecedeu à Fundação Nacional do Índio (Funai) –, o procurador geral Jader de Figueiredo Correia percorreu com sua equipe mais de 16 mil quilômetros, visitando 130 postos indígenas em todo o país.

O resultado apresentado pelo procurador em seu Relatório é estarrecedor: matanças de tribos inteiras, torturas e toda sorte de crueldades foram cometidas contra indígenas no país, principalmente pelos grandes proprietários de terras e por agentes do Estado. Figueiredo fez um trabalho de apuração impressionante: incluiu relatos de dezenas de testemunhas, apresentou documentos e identificou cada uma das violações que encontrou – assassinatos de índios, prostituição de índias, sevícias, trabalho escravo, apropriação e desvio de recursos do patrimônio indígena. Ele também apurou as denúncias sobre a existência de caçadas humanas de indígenas feitas com metralhadoras e dinamite atiradas de aviões, as inoculações propositais de varíola em populações indígenas isoladas e as doações de açúcar misturado a estricnina.

Os militares tinham um projeto de desenvolvimento em grande escala que articulava o programa econômico concebido no Ipês e as diretrizes de segurança interna desenvolvida pela ESG e que pretendia realizar a integração completa do território nacional. Isso incluía um ambicioso programa de colonização que implicava no deslocamento de quase um milhão de pessoas com o objetivo de ocupar estrategicamente a região amazônica, não deixar despovoado nenhum espaço do território nacional e tamponar a área de fronteiras. Para seu azar, as populações indígenas estavam posicionadas entre os militares e a realização do maior projeto estratégico de ocupação do território brasileiro. Pagaram um preço altíssimo em dor e quase foram exterminados por isso.

Heloisa Starling.

ANEXO A – Fotografia 1: Diário de classe da professora 6º ano.

Componente Curricular:		1º Bim		ANO: 6º		Turma: 6ºE		Professor(a)		Sigilo da pesquisa		Trabalhos		Média		
História												0 a 20 pontos		Média		
Nº	Nomes dos Alunos	Data	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	sigilo da pesquisa	05/02	F													
2		07/02	F													
3		19/02	F													
4		21/02	F													
5		26/02	F													
6		28/02	F													
7		05/03	F													
8		09/03	F													
9		13/03	F													
10		19/03	F													
11		23/03	F													
12		26/03	F													
13		30/03	F													
14		02/04	F													
15		06/04	F													
16		09/04	F													
17		13/04	F													
18		16/04	F													
19		20/04	F													
20		22/04	F													
21		23/04	F													
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																

Nº	DATAS	RESUMO DOS CONTEUDOS TRABALHADOS	Nº	DATAS	RESUMO DOS CONTEUDOS TRABALHADOS
1	05/02/2018	Boas vindas, cabeçalho, Conceito de história;	24	-	
2	07/02/2018	Conceito de história, fontes; objetivos; ciências auxiliares da História	25	-	
3	19/02/2018	Conceito de História, séculos; atividades de fixação e reforço	26	-	
4	21/02/2018	Fontes Históricas - documentos atividades	27	-	
5	26/02/2018	Fontes Históricas - documentos atividades	28	-	
6	28/02/2018	A Pré - História; leitura compartilhadas;	29	-	
7	05/03/2018	A Pré - História; leitura compartilhadas - Atividade de fixação e reforço	30	-	
8	09/03/2018	A Pré - História; correção dos exercícios individualmente	31	-	
9	13/03/2018	Avaliação individual e sem consulta	32	-	
10	19/03/2018	O Povoamento da América - esquema e estudo dirigido	33	-	
11	23/03/2018	Povoamento da América - Visões da América - Atividade de fixação e reforço.	34	-	
12	26/03/2018	Povos Indígenas do Brasil - Estudo dirigido - orientações sobre como fazer resumo.	35	-	
13	30/03/2018	Povos Indígenas do Brasil - Diversidade e ocupação territorial	36	-	
14	02/04/2018	Povos Indígenas do Brasil - Culturas e modos de vida antes de 1500.	37	-	
15	06/04/2018	Povos Indígenas do Brasil - A Conquista europeia e o choque cultural	38	-	
16	09/04/2018	Povos Indígenas do Brasil - Atividade de fixação e reforço -	39	-	
17	13/04/2018	Entrega de notas bimestrais - início da recuperação com revisão	40	-	
18	16/04/2018	Revisão da recuperação	41	-	
19	20/04/2018	Prova de recuperação bimestral	42	-	
20	22/04/2018	Entrega de notas finais e estudo do segundo bimestre	43	-	
21	-	-	44	-	
22	-	-	45	-	
23	-	-	46	-	

AD	Encerrado em: 20/04/2018		
20	Professor(a):	Visto da autoridade escolar (data, carimbo e assinatura)	
Sigilo da pesquisa		Sigilo da pesquisa	
		Coordenadora Pedagógica	
		Decreto nº 395-P de 07/04/17	

ANEXO B – Fotografia 2: Matrícula inicial dos anos letivos 2017 e 2018.



ESTADO DE RORAIMA
AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS
SIGILO DA PESQUISA



Levantamento da matrícula inicial dos anos letivos de 2017 e 2018 e de alunos indígenas matriculados na escola.

Matrícula Inicial	Quantidade
2017	324
2018	435

Matrículas Indígenas

Quantidade
14

Boa Vista-RR, 26 de fevereiro de 2019.



Secretaria de Estado da Educação e Desporto
Enfrentando o Desafio da Modernidade no Sistema de Educação de Roraima



ANEXO C – Tabela 1: Matrículas da Educação Básica – RR - 2017

Número de Matrículas na Educação Básica – 2017														
Sexo e Cor/Raça														
Municípios	Feminino							Masculino						
	Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Alto alegre	2.141	653	60	7	549	7	865	2.422	742	54	11	622	10	980
Amajari	1.684	520	36	4	405	1	718	1.802	586	34	7	421	2	752
Boa Vista	46.897	12.822	5.723	609	26.323	76	1.344	47.753	13.227	5.515	659	26.955	68	1.329
Bonfim	2.229	784	28	4	359	3	1.051	2.422	862	27	7	372	2	1.152
Cantá	2.437	1.154	53	11	800	-	420	2.700	1.282	61	8	928	3	418
Caracaraí	2.827	1.023	140	35	1.571	4	54	3.111	1.204	143	41	1.652	3	68
Caroebe	1.300	44	228	21	922	-	85	1.382	47	216	16	1.002	-	99
Iracema	1.116	432	44	4	532	-	104	1.172	499	53	8	496	-	116
Mucajá	2.440	1.025	135	11	1.233	1	35	2.488	1.018	134	9	1.289	8	30
Normandia	2.581	121	15	5	491	3	1.946	2.772	171	21	4	490	1	2.085
Pacaraima	2.349	1.002	91	7	489	1	759	2.446	992	69	6	504	2	873
Rorainópolis	4.087	708	499	124	2.709	26	21	4.171	733	462	122	2.802	31	21
São João da Baliza	929	65	113	17	647	-	87	970	64	85	21	717	1	82
São Luiz	595	29	98	26	424	-	18	695	43	113	35	494	-	10
Uiramutã	2.619	333	4	3	105	3	2.171	2.885	312	3	-	141	-	2.369
Roraima	76.231	20.714	7.267	888	37.559	125	9.678	79.131	21.782	6.993	956	38.885	131	10.384

Fonte: BRASIL. INEP, 2017.

ANEXO D – Tabela 2: Matrículas da Educação Básica – RR - 2018

Número de Matrículas na Educação Básica em Roraima – 2018														
Sexo e Cor/Raça														
Municípios	Feminino							Masculino						
	Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Alto Alegre	2.196	453	69	12	704	7	951	2.433	497	71	18	790	12	1.045
Amajari	1.652	576	33	4	367	1	671	1.752	605	29	6	382	1	729
Boa Vista	47.057	13.197	5.972	694	25.778	80	1.336	48.058	13.752	5.666	715	26.555	73	1.297
Bonfim	2.427	915	20	7	366	2	1.117	2.481	939	22	3	348	1	1.168
Cantá	2.501	809	52	11	1.022	2	605	2.743	871	58	5	1.189	1	619
Caracaraí	2.965	999	190	38	1.677	6	55	3.275	1.112	160	51	1.867	2	83
Caroebe	1.199	1	208	13	879	-	98	1.349	-	210	15	1.019	-	105
Iracema	1.077	302	64	13	599	-	99	1.097	296	76	18	598	2	107
Mucajá	2.429	265	244	48	1.827	2	43	2.457	193	231	44	1.944	6	39
Normandia	2.626	124	19	6	520	2	1.955	2.811	156	19	4	514	2	2.116
Pacaraima	2.647	1.177	81	5	487	1	896	2.685	1.146	60	5	476	2	996
Rorainópolis	3.957	566	515	124	2.698	24	30	4.149	612	517	115	2.860	28	17
São João da Baliza	894	51	100	16	643	1	83	944	49	87	20	726	1	61
São Luiz	612	23	97	34	443	1	14	736	28	116	39	537	2	14
Uiramutã	2.749	326	6	2	107	2	2.306	2.897	297	9	-	117	-	2.474
Roraima	76.988	19.784	7.670	1.027	38.117	131	10.259	79.867	20.553	7.331	1.058	39.922	133	10.870

Fonte: BRASIL. INEP, 2018.