

# A ESTRUTURA CURRICULAR DE UMA ESCOLA INDÍGENA: ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL E TRILÍNGUE EM RORAIMA

DOI: <https://doi.org/10.24979/kfj2t519>

Gardênia Maria Barbosa Cavalcante (<https://orcid.org/0000-0002-7492-6362>)

Antônia Sandra Lopes da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-6720-2721>)

Letycia Alves de Macêdo (<https://orcid.org/0000-0001-9974-7232>)

Maristela Bortolon de Matos (<https://orcid.org/0000-0002-1947-0681>)

**RESUMO:** A estrutura curricular de escolas indígenas é uma temática amplamente explorada, a qual deve refletir a realidade concreta e material atenta às demandas da comunidade. Logo, o objeto desta pesquisa é o Currículo Escolar Indígena de escolas estaduais do município de Uiramutã, presente no interior do seguinte problema: Como está organizado o currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã? Como ocorre a sua execução? O objetivo geral foi investigar o currículo escolar da Escola Indígena Estadual no Uiramutã frente às normatizações estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, entre outros. Para tanto, os objetivos específicos foram caracterizar elementos do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã, descrever parte da execução do currículo escolar e identificar a funcionalidade do currículo escolar das escolas indígenas desse município. A pesquisa teve como direcionamento metodológico a abordagem qualitativa, tendo como foco a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental somadas ao estudo de caso acerca do currículo indígena das Escolas Estaduais Indígenas do Uiramutã. Tratando-se da análise de dados, esta pesquisa utilizou, metodologicamente, o estudo de caso, tendo o currículo escolar indígena de escolas estaduais do município de Uiramutã como a unidade de análise adotada neste estudo por meio da coleta de evidências nos documentos citados, registros de serviços e observação direta (YIN, 2010). Em síntese, as escolas indígenas têm um currículo trilingue, com uma carga horária superior as demais escolas, contribuindo com o caráter interdisciplinar que promove uma aprendizagem significativa e de grande relevância para as comunidades indígenas.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Escola Indígena.

**ABSTRACT:** The curricular structure of indigenous schools is a widely explored theme, which should reflect the concrete and material reality attentive to the demands of the community. Therefore, the object of this research is the Indigenous School Curriculum of state schools in the municipality of Uiramutã, present within the following problem: How is the school curriculum of the Indigenous State Schools of the municipality of Uiramutã organized? How does it occur? The general objective was to investigate the school curriculum of the State Indigenous School in Uiramutã against the norms established by the State Department of Education and Sports, the National Council of Education, the State Council of Education, among others. To this end, the specific objectives were to characterize elements of the school curriculum of the Indigenous State Schools of the municipality of Uiramutã, to describe part of the execution of the school curriculum and to identify the functionality of the school curriculum of the indigenous schools of this municipality. The research had as methodological direction the qualitative approach, focusing on the bibliographical research and the documentary research added to the case study about the indigenous curriculum of the Indigenous State Schools of Uiramutã. According to the data analysis, this research methodologically used the case study, with the indigenous school curriculum of state schools in the municipality of Uiramutã as the unit of analysis adopted in this study through the collection of evidence in the cited documents, service records and direct observation (YIN, 2010). In summary, indigenous schools have a trilingual curriculum, with a workload higher than other schools, contributing to the

interdisciplinary character that promotes meaningful learning and of great relevance to indigenous communities.

**Keywords: Curriculum. Education. Indigenous School.**

## **INTRODUÇÃO**

O debate a respeito da estrutura curricular das escolas indígenas implica na compreensão da realidade concreta e material dessas escolas, a luta cotidiana que há por trás da construção dela e como a cultura somada aos saberes tradicionais acompanham todo esse processo. Por séculos os povos originários foram tolhidos dos seus direitos, tendo que se adequarem a uma cultura europeia que dominava toda a região brasileira. Além disso, existem comunidades indígenas que sofrem com contínuas inequidades que tornam deficitário o acesso e manutenção do direito à educação e outros direitos sociais, previstos desde a Constituição Federal de 1988.

Após ações voltadas para a catequização, homogeneização e integração dos quais não condiziam com as vivências e tradições culturais indígenas, esses povos iniciaram uma luta pela busca de reconhecimento e valorização de suas manifestações culturais e história de vida. Diante dessas lutas, as escolas indígenas empreenderam ações carregadas de valores culturais, sociais, crenças, tradições e saberes que permeiam todo o processo educacional, acompanhadas pela interculturalidade, tendo a dialogicidade como ponto-chave para que haja um equilíbrio entre os saberes tradicionais e os universais.

Desse modo, a língua materna, a arte indígena e a cultura subsidiam a educação e a escola indígena, perfazendo saberes universais como a língua estrangeira, física, química, entre tantas outras e que se interligam dentro do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de se ter uma educação de qualidade. Por outro lado, é preciso ter conhecimento da localidade na qual essas escolas indígenas, de característica diferenciada, específica, intercultural e trilingue, concentram-se, pois, as peculiaridades regionais promovem mudanças nos processos educacionais e nas práticas educativas.

O estado de Roraima se situa na parte mais setentrional ao norte da federação brasileira, tinha uma população estimada para o ano de 2021 de aproximadamente 652.713 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). No entanto, o mesmo site enfatiza que a população no ano de (2020) era estimada em 450.479 habitantes, dos quais cerca de 50 mil se autodeclararam indígenas. Por ser um estado com maior população indígena, parte de seu território está dividido em terras indígenas homologadas, perfazendo um total de 32 terras indígenas. Dentre essas terras indígenas encontra-se a Raposa Serra do Sol, mais especificamente no município de Uiramutã, local de pesquisa deste artigo.

Além disso, Roraima faz fronteira com a Venezuela e a Guiana, recebendo cotidianamente muitos imigrantes venezuelanos imersos em situações de vulnerabilidade, que buscam fugir da crise política, econômica e humanitária que assola seu país (OLIVEIRA, 2019). Em vista disso, o intenso

fluxo migratório impactou diretamente os municípios do estado, revelando a necessidade de aprender, compreender e falar a língua espanhola.

Esta pesquisa traz ampla contribuição à comunidade acadêmica, suscitando o interesse por mais estudos dessa natureza e contemplando qualidades da realidade vivenciada pelos discentes indígenas do município de Uiramutã – RR. Ainda estimula a comunidade a reconhecer e a valorizar as diversas culturas presentes na escola por meio do currículo escolar. Dessa forma, o estudo se dará em quatro tópicos, com intuito de atender às seguintes indagações: Como está organizado o currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã? Como ocorre a sua execução? Logo, o primeiro tópico abrange os procedimentos metodológicos seguidos na construção deste estudo; o segundo abordou premissas a respeito da escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue; o terceiro discute noções de Currículo e, por fim, o quarto apresenta elementos do Currículo Escolar Indígena do município de Uiramutã, conforme segue.

## **I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo teve como objeto desta pesquisa o Currículo Escolar Indígena de escolas estaduais do Município de Uiramutã, presente no interior do seguinte problema: Como está organizado o currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã? Como ocorre a sua execução? O objetivo geral foi investigar o currículo escolar da Escola Indígena Estadual no Uiramutã frente às normatizações estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto, Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, entre outros. Para tanto, os objetivos específicos foram caracterizar elementos do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã, descrever parte da execução do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã e identificar a funcionalidade e aplicabilidade do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã. Diante disso, trabalhou-se no referencial teórico presente neste artigo.

Para atender às demandas da problemática e dos objetivos propostos, a pesquisa foi fundamentada em uma metodologia de abordagem qualitativa, considerando seu caráter teórico em outros estudos e documentos oficiais. A esse respeito, Chizzotti (2010, p. 79) destaca a abordagem qualitativa como “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, [...], um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, expressando a não cristalização da relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa.

No decorrer da pesquisa, descobriu-se indicativos fundamentais ao estudo já expressos, os quais apresentam considerada relevância ao debate proposto neste artigo, ponderando noções de currículo escolar e a realidade escolar das escolas estaduais indígenas do município de Uiramutã. O trabalho apresentado caracteriza-se em uma revisão bibliográfica derivada de fontes secundárias e a

pesquisa documental de fontes sem nenhum tratamento analítico, referente ao currículo escolar indígena de escolas estaduais de Uiramutã. Esta pesquisa permitiu ampliar a compreensão quanto aos elementos da realidade curricular das escolas estaduais de Uiramutã – RR, sendo apresentados de forma dinâmica.

Os documentos utilizados foram importantes para embasar o texto, tendo, portanto, como a fonte desses instrumentos a Secretaria Estadual de Educação e Desporto, no site do Conselho Estadual de Roraima, por meio de Pareceres, Resoluções e Decretos. Outrossim, realizou-se uma descrição dos fatos, incorporando planejamento e abordagem específica à análise dos dados elencados. Nesse sentido, o currículo escolar indígena de escolas estaduais do município de Uiramutã foi a unidade de análise adotada neste estudo por meio da coleta de evidências nos documentos citados, registros de serviços e observação direta (YIN, 2010), com o intuito de analisar a realidade curricular de uma escola indígena frente às normatizações.

## **2 ESCOLA INDÍGENA: ESPECÍFICA E DIFERENCIADA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE**

Adentrar no assunto da escola indígena, considerando suas características inerentes à sua especificidade, somadas à qualidade diferenciada, intercultural e bilíngue implica em perceber que o alcance desse status está relacionado com muitas lutas travadas. Esses confrontos derivam de determinados períodos temporais, que conseqüentemente deixaram marcas ainda presentes na memória de cada povo originário.

Para entender a luta por uma escola indígena a qual atenda aos anseios dos povos indígenas, faz-se necessário saber o quanto foi preciso romper com as ideologias de uma escola com concepções assimilacionistas e integracionistas. Por isso, muitas práticas podavam as características e peculiaridades de povos que já habitavam, residiam e faziam a sua educação pautada nos saberes tradicionais.

O entendimento dessas características perpassou por séculos de debates, discussões, reflexões e proposições até que as reivindicações tomassem corpo e, dessa maneira, alçassem uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, atendendo aos anseios e reivindicações dos povos originários. Mas o que seria uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue? O que cada uma dessas características representa para a educação indígena?

Nesse seguimento, um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012) é: “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 376). Nessa afirmação, constata-se a valorização das línguas e dos conhecimentos tradicionais, assim como as suas especificidades, de modo que tais aspectos revelam características próprias de cada

etnia por meio de sua língua materna e saberes inerentes a cada população. Essa diferenciação deve ser considerada para oportunizar uma educação escolar indígena que atenda à realidade de cada povo.

De outra forma, o dicionário online Aurélio expõe que a palavra ‘específica’ denota aquilo que pertence exclusivamente a algo, seja a alguém ou a uma situação, de forma restrita, (FERREIRA, 2010). Então, ao se falar da educação indígena específica, deve-se ter em mente que se trata de uma educação exclusiva correspondente a um determinado povo indígena, com características particulares daquele povo indígena.

Diante dessas particularidades, observa-se o quanto essa educação se diferencia da educação não indígena, diferente no ritmo, no espaço, na maneira de aprender e ensinar, carregando princípios educacionais que agregam os saberes tradicionais e os valores característicos de cada povo. Dessa forma, utiliza-se elementos do cotidiano e da realidade do povo originário para promover a aprendizagem da educação formal de modo significativo.

Assim, a ênfase no caráter específico e diferenciado da educação indígena se justifica porque ela é “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 25). Nesse sentido, entender essa escola indígena específica e diferenciada é reconhecer o plural de significados próprios dos quais não serão encontrados em nenhum outro lugar, remetendo a esse contexto específico, com demandas peculiares e diferenciadas das quais precisam atender às necessidades da comunidade da qual está inserida.

A partir desse foco, a escola indígena dentro de seu contexto abarca um universo maior do qual está inserido. Portanto, torna-se necessário interligar os saberes por meio da promoção de diálogos entre esses conhecimentos, estabelecendo elos que venham fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, pois, “é imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprios a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas” (BRASIL, 2012, p. 392).

Assim, reconhecer o outro e dialogar com ele permite a troca de saberes dos diferentes grupos sociais e culturais, estabelecendo uma relação interétnica entre as mais diferentes sociedades e culturas. Somado a isso, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu em 1999 a Resolução CNE/CEB n.º 03/99, na qual o Artigo 1º, traz que:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1998, p. 213).

À vista disso, as escolas indígenas possuem autonomia no uso de elementos próprios de sua realidade, com o propósito de reconhecer e valorizar os saberes da comunidade. De forma

semelhante, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas corrobora e complementa ao Parecer n.º 18/13, quando menciona que a educação indígena deve ser intercultural porque:

deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Permeia dentro da interculturalidade o respeito entre as diversas culturas, o diálogo, o entendimento e o relacionamento entre elas, sem haver a sobreposição ou a relação de poder, buscando sempre estabelecer a simetria. Catherine Walsh (2001), ao definir interculturalidade afirma que ela é:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Ponderando os conceitos apresentados sobre interculturalidade, observa-se o quanto esse deve estar presente dentro da educação escolar indígena, na construção do processo de ensino e aprendizagem dos discentes e no fazer pedagógico dos docentes, pois ela permite que os conhecimentos se interliguem e encontrem pontos de congruências.

É esse processo que permeia o currículo escolar indígena, possibilitando que haja o diálogo, a igualdade e a simetria intercultural, tornando a escola um espaço vivo, dinâmico e criativo, no qual a teoria e a prática se concretizem de maneira uníssona. O trabalho intercultural dentro das escolas indígenas abre um debate sobre sua efetivação em sala de aula que deve ser refletida, analisada e discutida, no sentido de entender as ações efetivadas desse trabalho que permeia o contexto que envolve e perfaz a prática pedagógica das escolas indígenas.

Entender esse processo intercultural dentro das escolas indígenas, é entender que ele se dá desde a mais tenra idade até o estado maior sênior, ocorrendo a aprendizagem em todo seu momento de vida, uma vez que os saberes tradicionais estão interligados aos universais, fundamentando-se e construindo novos saberes. Em vista disso, os professores buscam estabelecer essa relação e colocá-la em prática para que o processo de ensino e aprendizagem alcance sua meta.

A interligação das disciplinas promove não apenas a interdisciplinaridade, mas também um processo intercultural, um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e

práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001).

De outra forma, Nascimento (2017) expõe a percepção dos professores de duas escolas indígenas do estado de Roraima, quando se trata de uma escola intercultural que:

não são as práticas que os mesmos vêm desenvolvendo e através destas promovendo um diálogo de saberes, mas a forma, ou seja, a existência de um conjunto de disciplinas é quem caracteriza a escola como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (NASCIMENTO, 2017, p. 282).

Dessa maneira, fica visível o quanto é preciso ainda proporcionar entre os povos originários – em específico do estado de Roraima e mais detalhadamente do Extremo Norte de Roraima, Raposa Serra do Sol, Uiramutã – o real sentido da palavra intercultural e todo o contexto e saberes que envolvem essa palavra e o quanto ela tem significado para as escolas indígenas.

Entendendo que a interculturalidade rompe com uma educação hegemônica, é necessário que a educação escolar indígena tenha autonomia e tenha um modelo educativo intercultural conforme os conhecimentos e demandas de cada etnia, estabelecendo e fortalecendo uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Somado a isso, a educação indígena também deve abranger uma educação bilíngue, de modo que não se limite à grade curricular da língua portuguesa e da língua materna. Como se pode observar no Parecer CNE n.º 10/2011, ao se tratar dessas duas línguas, ele deixa claro que:

No que se refere às possibilidades de oferta destas línguas, é importante lembrar que a Língua Portuguesa não deve ser considerada estrangeira, tão pouco as línguas indígenas; ambas são línguas nacionais. Quanto a estas últimas, há que se considerar, também, a importância do seu ensino não só na Educação Básica, mas em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2011, p. 3).

Além disso, reforça que a Língua portuguesa e a Língua Materna devem ser colocadas em todas as modalidades e níveis de ensino. Desse modo, o documento evidencia que ambas devem ter a mesma importância e a mesma significância dentro das instituições de ensino, tendo o mesmo peso dentro da grade curricular.

Quando se fala desse bilinguismo, os documentos denotam que se trata do trabalho a ser realizado com a língua portuguesa e a língua materna, visando dois pontos importantes, a saber: 1. Que a língua materna possa ser reavivada dentro das comunidades, dando a possibilidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos, que não têm o domínio e conhecimento de sua língua de origem, de adquiri-la, de absorvê-la e dessa maneira perceber a importância dessa para seu dia a dia dentro da comunidade; 2. O ensino da língua portuguesa para os que tem a língua materna como sua primeira língua e para que tenham a possibilidade de interagir com as demais pessoas da sociedade, de modo que haja troca de saberes e conhecimentos, proporcionando assim um meio de comunicação oral e escrita (BRASIL, 1998).

Dessa maneira, a educação indígena bilíngue se manifesta por meio dessas duas línguas, tendo elas como ponte de comunicação e interrelação de saberes. No entanto, há situações em que a escola é trilingue, como pode-se observar nas escolas do município de Uiramutã – Roraima. Isso, porque as escolas contêm em seu currículo escolar uma terceira língua – a Língua Espanhola –, essa se apresenta no currículo como disciplina obrigatória dentro da parte diversificada, em que os discentes terão uma terceira língua para se familiarizarem devido a fazerem parte de um espaço fronteiriço.

Os direitos linguísticos dos povos indígenas, de que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, trazem a atenção para a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Chamamos isso de bilinguismo ou multilinguismo na escola indígena, visto que em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com que o Brasil faz fronteira (BRASIL, 2007, p. 21).

Dentro desse contexto fronteiriço é válido elencar dois espaços, a Venezuela e a Guiana Inglesa, que permeiam o processo educacional das escolas indígenas que estão inseridas no município de Uiramutã. Observa-se que a língua estrangeira de maior predominância nessas escolas é a Língua Espanhola, devido à significativa presença de imigrantes no município de Uiramutã e maior proximidade relacional com a Venezuela. Então, instituiu-se a terceira língua – Espanhol – no intuito de promover a formação integral do aluno.

### **3 CURRÍCULO**

Esse debate acerca do currículo relaciona-se com a realidade da escola trilingue, abarcando a necessidade de compreender a comunidade e considerar a sua aproximação com as fronteiras. Diante disso, pensar nesse currículo torna-se fulcral, implicando na reflexão sobre as seguintes indagações: que currículos se têm? Que currículo se quer? Será que o currículo apontado expressa realmente aos anseios das comunidades indígenas? O que os documentos apresentam sobre currículo indígena? O que se fazer então?

Cada ponto apresenta discussões que podem levar a concepções dicotômicas, justamente porque o currículo expressa, mesmo que sutilmente, a sua relação de poder. Pode-se questionar “Que poder seria esse?”. Aponta-se o poder ideológico e político, haja vista que durante séculos essas ideologias faziam parte da regra da qual se buscava manter o controle social, bem como o político, no âmbito escolar. Essa concepção se fez presente dentro do processo educacional hegemônico, sem distinção, mas com classificação. Em relação a isso, pode-se questionar se essa concepção repercute atualmente nos currículos escolares.

Segundo Apple (2008):



Deve estar claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (...) as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos poderosos da população. O papel hegemônico do intelectual, do educador profissional, nesse processo é bastante claro (APPLE, 2008, p. 101).

A hegemonia curricular deixa clara a imposição de poder e saber entre os órgãos estatais e os agentes educacionais, impondo-lhes os anseios de uma sociedade dominante. Então, ao se falar em currículo e, nesse caso, especificamente do currículo escolar indígena, tem-se que verificar todos as peculiaridades com a intenção de atender à necessidade de cada comunidade e não promover, destarte, a docilidade dos corpos que por tanto tempo perdurou.

Precisa-se debater, estudar, refletir e analisar as propostas curriculares buscando encontrar concepções ideológicas não condizentes com as práticas educativas emancipadoras, de modo a romper e a reescrever as práticas educativas emancipadoras, propondo uma nova proposição aplicada ao contexto social de cada realidade, saindo do controle social por intermédio de premissas muitas vezes imperceptíveis.

A importância de iniciar essa temática mediante essa reflexão se dá para que se tenha um olhar mais aguçado sobre os questionamentos anteriormente apontados, bem como adquirir um novo olhar sobre os currículos adotados pelo sistema de ensino do Estado de Roraima e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando o leque de questionamentos, reflexões e lacunas que esses podem ter. Logo, deve-se refletir o que é currículo e para que serve.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012, p. 26), o currículo é visto como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”, essa construção promove que as instituições escolares construam seus currículos e/ou os adequem a realidade inserida, expressando sua (s) característica (s), sua (s) metodologia (s), sua (s) ideologia (s), sua (s) prática (s) educacional (is), seu (s) planejamento (s), sua (s) avaliação (ões).

Segundo Candau (2014):

[...] o currículo deve ser intercultural, capaz de: promover deliberada interrelação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está

constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2014, p. 28).

Assim, o currículo deve atender às características socioculturais dos povos originários, desprendendo-se de atitudes enraizadas por anos de concepções reducionistas que não condizem a uma nova demanda social e do qual ocorre o engessamento de novas ideologias curriculares que vão além do simples mecanismo de repassar conhecimento. Dentro dessa nova concepção de sociedade e aqui, especificamente, a dos povos originários, percebe-se que a relação interétnica é bastante palpável, fato esse que se leva a analisar, refletir e pensar sobre o currículo das escolas indígenas, que deve estar voltado à realidade de cada comunidade indígena. É necessário que estejam em vigor as interferências de uma sociedade globalizada, na qual o hibridismo cultural se faz presente em todas as vertentes, marcando de maneira sucinta a presença de poder, de ideologia existente no contexto curricular.

A quebra, a desconstrução e reconfiguração do currículo dentro dessa relação de poder é extremamente importante para que se formalize um documento com a autenticidade dos povos originários, com a ideologia e necessidade dessas comunidades, dando-lhes a oportunidade de se fortalecerem diante do processo educacional.

Fomentar discussões sobre esse currículo intercultural é vital dentro da sociedade contemporânea e, principalmente, para os povos originários, no sentido de que dentro desse novo contexto global as comunidades indígenas possam se manifestar sobre o currículo que desejam para seus povos. Um currículo intercultural, realmente voltado para o hibridismo cultural no qual os povos originários estão inseridos, mas nunca esquecendo suas raízes culturais.

#### **4 CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA**

A luta por uma educação que atenda às especificidades dos povos originários é uma constante, ou seja, a todo o momento esses povos têm que estar lembrando e lutando pelos direitos que lhes são garantidos na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação, Convenção de Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre tantos outros decretos, pareceres e resoluções que os amparam.

Essa luta também está vinculada a um currículo que atenda às características e especificidades de cada povo originário, de cada etnia, de maneira tal que a cultura de cada um esteja expressa nesse documento, ressaltando seu calendário, suas festividades e celebrações entre tantas outras ações que estão presentes no fazer educacional e na comunidade, haja vista que dentro do

contexto da sociedade indígena, esses pilares andam de mãos dadas, tendo apenas uma tênue linha que os separa.

Dessa maneira, pensar no currículo escolar indígena, é ter em mente todo um contexto cultural que deve estar a ele vinculado, não apenas revelado em um currículo oculto, mas sim, em um currículo formal, real, operacional, oficial e extraescolar, possibilitando ao corpo discente uma abrangência maior quanto ao trabalho realizado pelos docentes em sala de aula, inter-relacionando saberes e vivências dentro do fazer educacional.

Para vislumbrar o currículo escolar indígena no município de Uiramutã, torna-se, portanto, vital se ter um panorama das escolas indígenas do Extremo Norte de Roraima – Uiramutã, localizado dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para então promover uma discussão com maior afinco acerca do currículo das escolas indígenas. Nesse sentido, o intuito deste tópico é caracterizar elementos do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã, descrevendo parte da execução dos currículos e identificando a funcionalidade e a aplicabilidade do currículo escolar das Escolas Estaduais Indígenas do município de Uiramutã.

Salienta-se que a escola para ser considerada indígena tem que estar localizada e assentada em terras indígenas, na qual atenda às necessidades escolares daquela comunidade específica, respeitando os inúmeros saberes por meio de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Além disso, a gerência do Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação e Desporto expõe que, atualmente, o município de Uiramutã conta com 65 escolas estaduais indígenas responsáveis pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O município ainda conta com 44 escolas municipais indígenas, encarregadas pela Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I. Além disso, tem-se apenas 2 escolas que não são indígenas, localizadas na sede do município, sendo uma escola estadual e a outra municipal. Todavia, esta pesquisa versa a respeito do currículo escolar indígena de escolas estaduais.

Entre as escolas não indígenas localizadas na sede do município, tem-se a Escola Estadual Joaquim Nabuco, que atende, majoritariamente, a discentes indígenas e a seus descendentes das etnias Macuxis, Wapichana e Ingarikó. Nessa perspectiva, embora o seu currículo seja voltado para uma educação não indígena, as gestões (administrativa e pedagógica), juntamente com os docentes, buscam trazer de maneira interdisciplinar a cultura indígena para dentro do contexto escolar. Dessa maneira, o currículo oculto surge de forma mais latente com o objetivo de valorizar as características culturais indígenas presentes na escola.

Já as 65 escolas estaduais indígenas se encontram dentro de terras indígenas devidamente demarcadas, trabalhando com o currículo escolar indígena. Dentre essas escolas apenas 3 escolas são de fácil acesso à sede do município de Uiramutã, de etnias Macuxi, sendo elas: A Escola Estadual Indígena Georgina Pereira com Ensino Fundamental I; a Escola Estadual Indígena Santa Mônica

com o Ensino Fundamental I e II e a Escola Estadual Indígena Júlio Pereira com o Ensino Fundamental II e Médio.

As demais escolas estaduais indígenas localizam-se em comunidades variadas de etnias Macuxi, Wapichana e Ingarikó, em sua maioria estão localizadas em pontos de difícil acesso. O deslocamento se dá por meio de carro tracionado e/ou barco, sendo necessário caminhadas a pé em determinados trechos até as instituições de ensino. Além disso, as estruturas escolares são diversas, podendo ocorrer o processo educacional em malocões, áreas abertas, terraços, escolas feitas de pau a pique/taipa ou em estruturas escolares planejadas e construídas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seed).

A Secretaria de Estado da Educação e Desporto por meio da Divisão de Educação Indígena é responsável por subsidiar e ajudar gestores e professores das escolas indígenas no que tange a todo o processo educacional, desde o administrativo ao pedagógico, fomentando discussões, debates, reuniões com o intuito de orientar e aprofundar as questões educacionais indígenas e nesse preâmbulo está o currículo e sua aplicabilidade no contexto de cada comunidade.

Visando, portanto, atender o que se estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Art. 32, parágrafo 3º, no que tange à seguridade das comunidades indígenas, utilizar a língua (s) materna (s) e os próprios processos de aprendizagem, bem como na Lei Complementar n.º 041/2001, no Art. 59, que aborda sobre uma educação de qualidade para os povos indígenas, assegurando-lhes o respeito à valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais, bem como os conhecimentos universais.

Ainda em seu artigo 62, menciona que as escolas indígenas têm autonomia no que diz respeito à elaboração do calendário escolar, aos regimentos, à proposta pedagógica e aos “conteúdos programáticos adaptados as particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena”. Tem-se aqui a abertura para que o currículo e a matriz curricular sejam pensados e estruturados a fim de atenderem às características dos povos originários de cada etnia.

Com a intenção de cumprir o estabelecido, a Seed estabeleceu a matriz curricular do Ensino Fundamental para as escolas indígenas por intermédio do Parecer CEE/RR n.º 18/13, o qual se encontra assim organizado:

Figura 1 – Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos para as escolas indígenas – 1º ao 5º ano

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL					CH/ANUAL					DIAS LETIVOS ANUAIS
			1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04	04	04	160	160	160	160	160	200
		Educação Física	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40	
		Arte Indígena	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	04	04	04	04	04	160	160	160	160	160	
		Ciências Naturais	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
		Geografia	02	02	02	02	02	80	80	80	80	80	
		Ensino Religioso	01	01	01	01	01	40	40	40	40	40	
	Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Prática de Projeto	02	02	02	02	02	80	80	80	80	
Língua Indígena			04	04	04	04	04	160	160	160	160	160	
TOTAL			24	24	24	24	24	960	960	960	960	960	4.800

Fonte: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/29-pareceres-2013/540-parecer-n-18-2013>

Nota-se que, desde o Ensino Fundamental anos iniciais, a matriz curricular já vem dividida por áreas de conhecimentos e nelas estão presentes as disciplinas de Arte Indígena e Prática de Projeto, com carga horária de 2 horas semanais, equiparando-se às demais disciplinas como Geografia, História e Ciências Naturais.

Outra observação bastante significativa é a carga horária semanal que ultrapassa 4 horas e a anual 160 horas; essas horas semanais são trabalhadas durante os sábados com as disciplinas de Prática de Projeto e Artes, desenvolvendo habilidades voltadas à produção dos artefatos e adornos indígenas, além de introduzir os discentes ao conhecimento científico de projetos.

Nessa fase escolar o trabalho voltado a práticas de projetos se baseia na observação e no relato da observação, analisando os processos e os meios utilizados de como uma determinada ação foi realizada, ou construída, fato esse sempre voltado à prática cotidiana dos povos indígenas. Entre alguns desses atos, pode-se citar o processo de vida da tanajura até chegar à mesa de cada um dos alunos.

Em seguida, a matriz curricular do Ensino Fundamental anos finais, apresentando suas especificidades, a qual tem certa semelhança com a anterior, tendo o acréscimo de uma disciplina – Língua Estrangeira Moderna –, no caso em particular da região do Uiramutã, o espanhol.

Figura 2 – Matriz curricular Ensino Fundamental de 9 anos para as escolas indígenas – 6º ao 9º ano

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANUAIS
			6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160	200
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Arte Indígena	01	01	01	01	40	40	40	40	
	Ciências da Natureza e Matemática.	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Geografia	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Ensino Religioso	01	01	01	01	40	40	40	40	
	Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	
Prática de Projetos			02	02	02	02	80	80	80	80	
Língua Indígena			04	04	04	04	160	160	160	160	
<b>TOTAL</b>		<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>1.040</b>	<b>1.040</b>	<b>1.040</b>	<b>1.040</b>	<b>4.160</b>	

Fonte: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/29-pareceres-2013/540-parecer-n-18-2013>.

Sua carga horária mais uma vez ultrapassa o mínimo estabelecido na LDB, chegando a 26 horas semanais e 1.040 anual. Para que se cumpra o estabelecido nessa matriz os sábados são letivos e trabalhadas as disciplinas de Prática de Projeto, Educação Física e Arte Indígena. O Ensino Religioso é trabalhado por meio das aulas de catequese aos sábados e/ou domingos, bem como integrado às demais disciplinas compostas na matriz curricular de modo interdisciplinar e, assim, articulando a vida diária à vida escolar.

Importante salientar a presença da disciplina de Ensino Religioso na matriz curricular, considerando a questão cultural onde o Pajé, o Canaimé, a mãe d’água, a cobra grande, Mariwá, Camará etc., estão presentes na realidade dessas comunidades e são debatidos, refletidos e conversados com os alunos sobre a importância e referência desses mitos dentro do Ensino Religioso e da vivência na comunidade.

Diante de uma análise mais precisa dessa matriz é válido observar que há três línguas trabalhadas: a língua portuguesa, língua materna e a língua estrangeira moderna, as duas primeiras possuem a mesma carga horária, tendo, portanto, o mesmo valor pedagógico. A última com duas horas semanais e trabalhada de maneira a associar os conteúdos das duas anteriores, estabelecendo nesse caso, as escolas indígenas como escolas trilingües.

Antes de aprofundar esse ponto, segue a matriz curricular do Ensino Médio das escolas indígenas, também elaborada pela Seed, juntamente com professores, lideranças e comunidades indígenas que expressaram suas ideologias de um currículo que atendessem às necessidades das comunidades e, dessa forma, fomenta-se o desenvolvimento integral do aluno, de modo que esse fosse capaz de ser proativo na comunidade e na sociedade que o cerca.

Figura 3 – Matriz curricular indígena Ensino Médio – 1ª a 3ª série

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			DIAS LETIVOS ANUAIS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Líng. Portuguesa	3	3	3	120	120	120	200
		Educação Física	01	01	01	40	40	40	
		Arte Indígena	01	-	-	40	-	-	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	03	03	120	120	120	
		Biologia	02	02	02	80	80	80	
		Física	02	02	02	80	80	80	
		Química	02	02	02	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	02	02	02	80	80	80	
		História	02	02	02	80	80	80	
		Sociologia	01	01	01	40	40	40	
		Filosofia	01	01	01	40	40	40	
	Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Líng. Est. Mod.	01	01	01	40	40	
Língua Indígena			02	02	02	80	80	80	
Antropologia			-	01	01	-	40	40	
Prát. de Projetos			02	02	02	80	80	80	
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>3.000</b>

Fonte: Divisão de Fortalecimento Curricular, 2021.

Nessa matriz curricular do Ensino Médio das escolas indígenas, vê-se que acompanha as disciplinas de conhecimentos universais, além das disciplinas voltadas para as tradições indígenas – Arte Indígena, Antropologia, Língua Indígena e Prática de Projetos – a disciplina de Antropologia, que vem com o intuito de fomentar nos alunos a valorização de sua cultura, dos surgimentos, dos hábitos, da forma de vida dos seus ancestrais, bem como entender a valorização dos povos indígenas e de seus costumes.

Observa-se ainda que as cargas horárias, sejam elas semanais ou anual, ultrapassam o limite mínimo estabelecido em lei, e para o seu cumprimento é necessário, tal como os demais, utilizar os sábados. Um outro ponto relevante trata-se de que além do sábado ser letivo, em muitas ocasiões há aula no contraturno, em sua maioria advinda de projetos elaborados pelos alunos e professores por meio da disciplina Prática de Projeto.

Caso realmente fosse contabilizar de maneira efetiva as horas aulas, perceberia que essa carga horária ultrapassa o que consta na matriz curricular, haja vista que em sua maioria os trabalhos escolares estão envoltos ao trabalho da comunidade, e vice-versa, desse modo os projetos da disciplina Prática de Projetos são aplicados na comunidade, fato esse que pode levar mais de dois dias.

É admissível refletir que devido à inclusão de outras disciplinas de conhecimento universal, acarretou a diminuição da carga horária de Língua Estrangeira Moderna e Língua Indígena. Em se tratando da língua materna, os alunos indígenas já devem ter o domínio tanto na fala como na escrita, uma vez que são descendentes diretos das etnias e estão em constante contato com a fala. Dessa maneira, o uso da língua indígena deve ocorrer em formato de diálogo constante em sala de aula.

Diante das matrizes curriculares indígenas apresentadas, pode-se dizer que as escolas indígenas situadas no extremo norte de Roraima, no município de Uiramutã, são escolas indígenas trilíngues e não bilíngues. A língua portuguesa nesse contexto é considerada a primeira língua, esse fato ocorre pelo motivo dela ser predominante desde o seio materno até a escola, tendo em vista que em algumas famílias pouco se fala o macuxi, o wapichana, ou outra língua materna, mesmo tendo o domínio oral. E outro fator para que isso ocorra se dá no processo de alfabetização que é feito por intermédio da língua portuguesa.

A segunda língua é a língua materna – macuxi, wapichana, ingarikó –, o trabalho realizado dentro da disciplina de Língua Indígena, em específico, é para ajudar aos alunos a desenvolverem suas habilidades quanto à fala e à escrita. Destaca-se que habitualmente o domínio maior dessa língua é a oral. Para tanto, os professores buscam realizar o processo de letramento e conhecimento de mundo com a intenção de alfabetizá-los na escrita e leitura.

Por fim, a terceira língua – a língua estrangeira: o espanhol, que se deu a partir da necessidade das relações entre as comunidades indígenas e os imigrantes, visitantes e outros vindos do país fronteiriço (Venezuela). Outro grande fator que influenciou na escolha dessa língua estrangeira foi o processo migratório de venezuelanos para essa região, provocando o processo de comunicação, sobretudo, o oral, e a necessidade de atender a essa demanda.

Assim, a região do Uiramutã possui uma gama de situações plurais dos quais torna-se favorável o ensino da língua estrangeira nas escolas indígenas, adequando-se à realidade sociolinguística da qual se encontra. Com isso, evidencia-se que tais escolas indígenas trilíngues têm um caráter emancipatório e de autonomia latente em seu fazer educacional, o que permite a tomada de decisões conforme a realidade concreta.

Com essas características – emancipatório e autônomo – a escola que ora se faz presente em uma vertente trilíngue, se abre para um enfoque educacional atual, ampliando seu fazer educacional e dando um leque maior à prática pedagógica. Demonstra-se que não é viável promover uma educação de qualidade sem que essa esteja interligada à sua comunidade.

Ao verificar as matrizes curriculares indígenas, nota-se a importância que é dada ao caráter trilíngue, colocando as línguas trabalhadas em igual nível de importância, sem que haja sobreposição. O ensino dessas línguas na matriz curricular somado à estrutura e à dinâmica interna das escolas



indígenas possibilitam que os discentes valorizem seus saberes e ampliem o círculo de reciprocidade entre os diferentes grupos sociais.

Para tanto, faz-se necessário o diálogo intercultural com o intento de alargar as fronteiras culturais, promovendo à escola um espaço relevante na execução de suas funções. Dentre elas, é possível destacar a oferta dos mais diferentes saberes e conhecimentos por meio de uma formação sólida e ampla, aliada às condições e à realidade do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola indígena é permeada de lutas que se encontram enraizadas no seu processo de formação, na qual possibilitou a criação de uma escola específica, diferenciada, intercultural e trilingue, que viesse a atender aos povos originários dentro do seu contexto social e de acordo com suas necessidades e realidades. Da mesma maneira, a construção do currículo das escolas indígenas foi um processo de muitos debates até a conclusão de um que os atendesse, e do qual pudesse ter um aspecto flexível e autônomo para que assim as instituições de ensino indígenas conseguissem adequar ao seu fazer educacional, haja vista que esse fazer dentro do contexto indígena não é estanque, mas sim, mutável, flexível, que se acomoda ao fazer da comunidade.

Dentro desse cenário, observa-se que o currículo escolar indígena tem uma alteração bem significativa em relação aos demais currículos das escolas não indígenas, em sua grade curricular há disciplinas específicas da Educação Indígena que estão nas matrizes curriculares – Artes Indígenas, Língua Materna, Antropologia e Prática de Projetos. No que diz respeito aos conhecimentos escolares, essas disciplinas, que são voltadas para as comunidades, têm por objetivo fortalecer e evidenciar os saberes, as origens, os valores e as práticas sociais de cada povo originário de todo o estado de Roraima, desse modo, respeitando suas peculiaridades. Além disso, podemos apontar que essas disciplinas específicas permitem que os alunos possam colocar em prática todo o conhecimento advindo delas, pois uma das propostas dessas disciplinas é que não fiquem apenas na teoria, mas que a prática seja vivenciada dentro e fora do contexto escolar, de tal modo que os alunos possam, posteriormente, utilizar desse conhecimento para a sua vida cotidiana.

Nesse sentido, é importante reforçar quanto à carga horária, se há um aumento de disciplina, conseqüentemente, a carga horária também sofre acréscimo. Vislumbra-se, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma matriz curricular das escolas indígenas com uma carga horária de 1.040 e 1.000 horas, respectivamente, um acréscimo de 240 e 200 horas aulas anuais. É justamente no acréscimo de carga horária e na congregação entre as disciplinas que pode ser observada a grande significância do ensino escolar indígena, dado que esses pontos permitem que o discente tenha vivências latentes de sua cultura e da sua construção enquanto sujeito integral, que enquanto cidadão estará inferindo e intervindo na sociedade em que vive e o cerca.

Para que todo esse fazer educacional seja efetivamente atendido com os acréscimos das cargas horárias, em suma, esses horários de aulas são realizados aos sábados, quinto tempo ou horário oposto. Essas opções, em sua maioria, são discutidas com a comunidade, professores, lideranças e alunos, a fim de se haja um acordo e se adeque à realidade e à necessidade de todos. Vê-se, portanto, que todo esse processo desde a composição da matriz curricular até a definição dos horários dá-se por meio de debates, discussões, reflexões e apontamentos que levem à culminância das melhores proposições para o processo educacional indígena e do qual beneficiará a todos.

É nesse pensar e perspectiva, que as escolas indígenas têm um currículo trilingue, abarcando a língua materna, a língua portuguesa e a língua estrangeira – espanhol – de maneira relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ampliando suas fronteiras de saberes e conhecimentos. Essas escolas trilingues e de processo educacional intercultural, ultrapassam e quebram barreiras dando à educação um salto em se tratando de qualidade, demonstrando que com autonomia e responsabilidade é possível transformar a educação, desde que todos os agentes estejam voltados para a real e verdadeira missão da escola.

Fomentar essas escolas indígenas trilingues, dando-lhes as condições reais de trabalho para seu funcionamento, estruturando-as e equipando-as, é permitir que essas culturas, que esses povos, que essas etnias garantam seu espaço dentro da sociedade nacional e internacional. É um espaço para que realmente sejam vistos, bem como seu potencial quanto ao fazer a práxis pedagógica.

Assim, vislumbrar a estrutura curricular das escolas indígenas trilingue é perceber que a educação processa de maneira conjunta com a sociedade, a fim de fortalecer a escola e o processo educacional. Dessa forma, percebe-se que a educação indígena possui características próprias. Nesse caso, a cultura, a língua e o modo de vida são destacados como aspectos educacionais e representam o modo de vida de cada povo e de cada etnia.

## **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 10/2011**. Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9250-pceb010-11&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9250-pceb010-11&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 5. ed. CD/DVD, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. **Portal gov.br**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 13, n. 1, ISSN: 1984-1639, p. 219-244, 2019.

RORAIMA. **Lei Complementar n.º 041/01**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Portal rr.leg.br. Boa Vista: Assembleia Legislativa, 2001. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-complementar-no.-041.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/RR n.º 18/13**. Aprovação das Matrizes Curriculares Indígenas para o Ensino Fundamental e EJA. Portal CEE/RR. Boa Vista: CEE/Governo de Roraima, 2013. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/29-pareceres-2013/540-parecer-n-18-2013>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/RR n.º 28/11**. Proposta da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental de 9 anos. Portal CEE/RR. Boa Vista: CEE/Governo de Roraima, 2011. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/33-pareceres-2011/683-parecer-n-28-2011>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/RR n.º 53/09**. Portal CEE/RR. Alteração das Matrizes Curriculares Indígenas e Instituição de uma Matriz Curricular Indígena para a EJA. Boa Vista: CEE/Governo de Roraima, 2009. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/37-pareceres-2009/902-parecer-n-53-2009>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEE/RR n.º 06/15**. Aprovação da Matriz Curricular do Ensino Médio para a Rede Pública de Ensino do Estado. Portal CEE/RR. Boa Vista: CEE/Governo de Roraima, 2015. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/download/13-resolucoes-2015/88-resolucao-n-06-2015>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. edição. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de trabalho), 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

KAGERMANN, Henning; WAHLSTER, Wahlster; HELBIG, Johannes. Securing the future of German manufacturing industry: Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0. Frankfurt, 2013.

KIRNER, Claudio; FORTE, Cleberson. Usando Realidade Aumentada no Desenvolvimento de Ferramenta para Aprendizagem de Física e Matemática. Disponível em <<https://sites.unisanta.br/wrva/st/62200.pdf>>

LASI, Heiner; FETTKE, Peter; KEMPER, Hans-Georg; FELD, Thomas; HOFFMANN, Michael. Industry 4.0. Business & Information Systems Engineering, Springer, v. 6, n. 4, p. 239–242, 2014.

MACEDO, Alex de Cássio; SILVA, João Assunção da; BURIOL, Tiago Martinuzzi. Usando Smartphone e Realidade Aumentada para estudar Geometria espacial. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 14, nº 2, p. 1-10, 2016.

MOURA, Annie Lezan Bittencourt de. Atividades educacionais em realidade aumentada para protagonismo dos alunos na aprendizagem dos conteúdos educacionais. In: CIDRIN, Luciana;

LOPES, Waslon; MADEIRO, Francisco. Tecnologias e ciências da linguagem: tecnologias e novas vertentes. São Paulo: Pá de palavra, 2019.

PANTELIDES, Veronica. Reasons to use Virtual Reality in Education. VR in the Schools, vol. 1, no. 1, jun. 1995.

PEDROSA, Estela Maria Peixoto de Azevedo. Realidade virtual e realidade aumentada: refletindo sobre usos e benefícios na educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.16, n 43, p 126-143, 2019.

PEREIRA, Rodolfo. Realidade aumentada – conceitos, tecnologias e aplicações. Universidade de Uberaba - UNIUBE. Orientador: Antônio Manoel Batista Da Silva. 2015

PINHO, Márcio. Realidade Virtual como Ferramenta de Informática na Educação. Disponível em: <[http://grv.inf.pucrs.br/tutorials/rv\\_educ/index.htm](http://grv.inf.pucrs.br/tutorials/rv_educ/index.htm)> Acesso em: jul. 2009.

SANDRO, Rezende et al. Realidade Aumentada em Situações de Aprendizagem na Educação Básica: Uma Revisão de Literatura. Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), Niterói- RJ,

2019. Disponível em <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wics/article/view/15968/15809>>

SILVA, Adriana Simões de Sales Dias “Uso de recurso educacional com mídias interativas e integradas online em ensino e aprendizagem”, Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2013.

STRASSER, T. Mind the app! Helbling Languages, 2012.

TORI, Romero; KIRNER, Cláudio; SISCOOTTO, Robson. Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 422 p, 2006.

MORAN, José Manuel. Os Novos Espaços de Atuação do Professor com as Tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Vol. 4, n. 12. 2004. Disponível em: <[189117821002.pdf](https://doi.org/10.1590/S1807-01722004001200002)> Acesso em 22/04/2019.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2003.