

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: UN ANÁLISIS DEL DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

Claudete Pereira Tomaz¹
Néricky Francielly da Silva²
Wilson Silva Bezerra³
Jociane Gomes de Oliveira⁴

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena apresenta desafios relacionados à diversidade linguística, cultural e sociocognitiva dos povos originários, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade, no bilinguismo e na valorização das línguas indígenas. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o Documento Curricular de Roraima (DCRR) concebe o ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena, buscando compreender se suas orientações favorecem uma prática articulada ao fortalecimento das línguas indígenas ou se reproduzem concepções de caráter assimilacionista que desconsideram as identidades culturais e linguísticas dos povos originários. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio da análise do Documento Curricular de Roraima, à luz de estudos sobre Educação Escolar Indígena, interculturalidade, bilinguismo, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. A análise evidenciou que o DCRR orienta o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na maior parte das comunidades indígenas, reconhecendo a língua materna como elemento central na construção da identidade cultural e no processo de ensino e aprendizagem. O documento também enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, da valorização dos conhecimentos tradicionais e da articulação entre escola, comunidade e estudantes. Entretanto, verificou-se que a implementação dessas diretrizes depende da formação continuada de professores, da produção de materiais didáticos adequados às diferentes realidades sociolinguísticas e da implementação de políticas públicas que assegurem a consolidação de uma educação intercultural e bilíngue. Conclui-se que o Documento Curricular de Roraima apresenta uma proposta curricular comprometida com a valorização das línguas indígenas e com a construção de práticas pedagógicas interculturais, embora a consolidação dessa proposta ainda represente um desafio para a Educação Escolar Indígena no estado.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Contexto educacional indígena. Documento Curricular de Roraima. Práticas Pedagógicas. Ensino de Língua Portuguesa.

¹ Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas da Língua Portuguesa e Espanhola-EAD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima /Campus Boa Vista /CBV(IFRR), Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: tomaz.claudete@academico.ifrr.edu.br

² Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas da Língua Portuguesa e Espanhola- EAD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima /Campus Boa Vista /CBV(IFRR), Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: francielly.s@academico.ifrr.edu.br

³ Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas da Língua Portuguesa e Espanhola-EAD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima /Campus Boa Vista /CBV(IFRR), Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: wilson.bezerra@academico.ifrr.edu.br

⁴ Orientadora. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. E-mail: jocianegomesdeoliveira@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Portuguesa en la Educación Escolar Indígena presenta desafíos relacionados con la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios, lo que exige prácticas pedagógicas fundamentadas en la interculturalidad, el bilingüismo y la valorización de las lenguas indígenas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar de qué manera el Documento Curricular de Roraima (DCRR) concibe la enseñanza de la Lengua Portuguesa en la Educación Escolar Indígena, buscando comprender si sus orientaciones favorecen prácticas pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de las lenguas indígenas o si aún presentan elementos que puedan contribuir a procesos de asimilación lingüística que desconsideraban sus identidades culturales y lingüísticas. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, desarrollada mediante el análisis del Documento Curricular de Roraima, a la luz de estudios sobre Educación Escolar Indígena, interculturalidad, bilingüismo, formación docente y enseñanza de la Lengua Portuguesa. El análisis evidenció que el DCRR orienta la enseñanza de la Lengua Portuguesa como segunda lengua en la mayoría de las comunidades indígenas, reconociendo la lengua materna como elemento central en la construcción de la identidad cultural y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el documento enfatiza la necesidad de prácticas pedagógicas contextualizadas, la valorización de los conocimientos tradicionales y la articulación entre escuela, comunidad y estudiante. Sin embargo, se constató que la implementación efectiva de estas directrices depende de la formación continua del profesorado, de la producción de materiales didácticos adecuados a las diferentes realidades sociolingüísticas y de la implementación de políticas públicas que garanticen la consolidación de una educación intercultural y bilingüe. Se concluye que el Documento Curricular de Roraima presenta una propuesta curricular comprometida con la valorización de las lenguas indígenas y con la construcción de prácticas pedagógicas interculturales, aunque su implementación efectiva aún representa un desafío para la Educación Escolar Indígena en el estado.

Palabras Clave: Educación escolar indígena. Contexto educativo indígena. Documento curricular de Roraima. Prácticas pedagógicas. Enseñanza de la lengua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena caracteriza-se pelo reconhecimento e pela valorização das especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, exigindo práticas educativas que dialoguem com os saberes tradicionais e promovam o bilinguismo. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa apresenta desafios particulares, uma vez que as línguas indígenas possuem estruturas próprias que podem influenciar a compreensão e a apropriação dos conteúdos gramaticais. Além disso, fatores como a escassez de materiais didáticos contextualizados, a ausência de formação específica para a atuação em contextos bilíngues e a dificuldade de relacionar os conteúdos teóricos ao cotidiano dos estudantes podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas demanda estratégias pedagógicas que levem em conta a diversidade cultural e linguística dos alunos. No estado de Roraima, essa realidade torna-se ainda mais evidente em razão da significativa diversidade étnica e linguística presente em seu território. Essa pluralidade impõe desafios à organização curricular da Educação Escolar Indígena, exigindo que as políticas educacionais contemplem as especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade e evitem a adoção de modelos homogêneos de ensino.

Diante disso, é fundamental compreender como as diretrizes do Documento Curricular de Roraima (DCRR) se relacionam com a realidade das salas de aula do Ensino Fundamental - Anos Finais e quais estratégias os professores adotam para tornar esse ensino mais relevante. Nesse contexto, esta pesquisa parte da necessidade de analisar as diretrizes oficiais e as práticas pedagógicas em ambientes bilíngues e interculturais, considerando que as línguas indígenas apresentam estruturas e dinâmicas que influenciam a aprendizagem do português. A partir disso, a pesquisa busca responder à seguinte questão: até que ponto as orientações do Documento Curricular de Roraima para o ensino de Língua Portuguesa se concretizam nas escolas indígenas, priorizando uma prática articulada ao uso, à valorização e ao fortalecimento das línguas indígenas ou, em vez disso, favorecendo um processo de substituição da língua indígena pela língua portuguesa?

A escolha do tema decorre das experiências vivenciadas durante os estágios, nos quais tivemos contato, direto ou indireto, com escolas indígenas. Além disso, uma das autoras do trabalho é professora de Língua Portuguesa e Espanhola em turmas do Ensino Médio de uma escola estadual indígena, além de atuar em cargo de gestão na mesma instituição. O interesse por essa temática também decorre da necessidade de compreender a contribuição do DCRR para a análise do cotidiano das escolas indígenas e da forma como as orientações do documento se concretizam no ensino.

A pesquisa tem caráter qualitativo e natureza bibliográfica e documental. A base teórica deste trabalho é sustentada pelas contribuições de Nascimento (2014), Bardin (2011), Maher (2006), Grupioni (2015) e Pimenta (1999), articuladas às orientações do Documento Curricular de Roraima e, em consonância com este, às disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Constituição Federal e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar se as orientações do Documento Curricular de Roraima para o ensino de Língua Portuguesa promovem, efetivamente, a valorização e o

fortalecimento das línguas indígenas ou se, em vez disso, favorecem processos de substituição linguística. Como objetivos específicos, busca-se examinar as diretrizes propostas para a Educação Escolar Indígena e discutir suas implicações para a construção de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues no contexto de Roraima.

Este trabalho busca contribuir para as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena em Roraima, tomando o Documento Curricular de Roraima como referência para a compreensão das políticas e orientações que permeiam a prática pedagógica nesse contexto. Pretende-se, assim, promover reflexões sobre os desafios e as potencialidades de uma educação intercultural e bilíngue, evidenciando a importância da valorização e do fortalecimento das línguas indígenas como elementos fundamentais para a manutenção dos saberes, das identidades e dos direitos dos povos originários em seu contexto educacional. Espera-se, ainda, que o estudo fomente discussões sobre práticas pedagógicas alinhadas ao uso, à valorização e ao fortalecimento dessas línguas.

No que diz respeito à estrutura, este artigo está organizado em duas subseções de referencial teórico, uma seção de metodologia e uma seção de análise, além desta introdução e das considerações finais. A primeira subseção teórica, intitulada “Marcos históricos e legais da Educação Escolar Indígena no Brasil”, aborda aspectos históricos, legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena. A segunda subseção teórica, “Fundamentos históricos e conceituais da Educação Escolar Indígena em Roraima”, apresenta aspectos da educação escolar indígena no estado, enfatizando suas características socioculturais e linguísticas, bem como as diretrizes descritas no Documento Curricular de Roraima. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta seção, intitulada “O ensino de Língua Portuguesa no Documento Curricular de Roraima”, analisa as diretrizes propostas pelo DCRR para o ensino de Língua Portuguesa, discutindo a existência de orientações específicas para a Educação Escolar Indígena e buscando compreender de que modo essas orientações podem promover uma prática intercultural e bilíngue, com foco na valorização e no fortalecimento das línguas indígenas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é marcada por diferentes projetos políticos e educacionais, que acompanharam as transformações nas relações entre o Estado, as

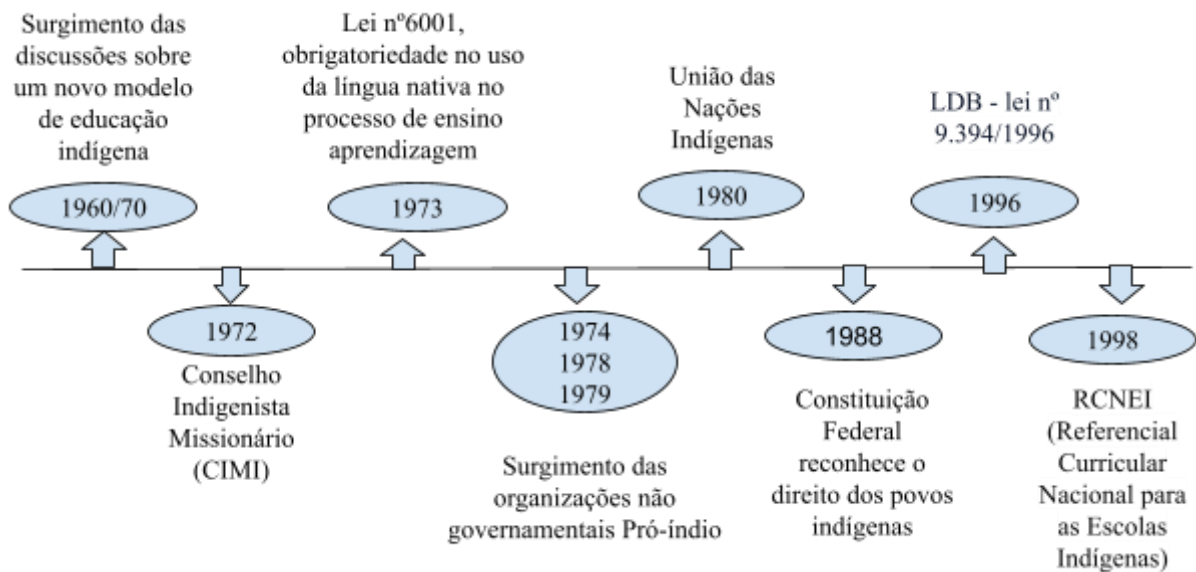
missões religiosas e os povos indígenas. Ao longo de mais de cinco séculos, sucederam-se modelos de intervenção com objetivos distintos, desde a catequização e a assimilação cultural até a construção de uma educação específica e diferenciada. A análise desse percurso histórico revela uma transição de modelos voltados à assimilação cultural para políticas educacionais que reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

O modelo atual de Educação Escolar Indígena foi construído sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, quando se iniciaram discussões sobre um novo formato de educação que rompesse com os modelos integracionistas e assimilacionistas e se orientasse por uma configuração baseada no respeito, na proteção e na valorização da vida, da língua e da cultura indígena. Conforme Gersem Baniwa (2006), a escola construída e conduzida historicamente pelas missões religiosas portuguesas buscava domesticar e integrar as populações indígenas aos modos sociais portugueses, por meio da catequização, da negação das línguas e dos conhecimentos ancestrais e da rejeição aos modos de existência indígenas. Essa realidade começou a mudar a partir da década de 1980, quando os movimentos pró-Índio, em busca de autonomia, valorização cultural e reconhecimento dos povos indígenas, contribuíram para a conquista do direito a uma educação voltada às suas especificidades.

Ainda de acordo com Baniwa (2006), esse momento foi crucial para a ressignificação do modelo de Educação Escolar Indígena. A escola anteriormente marcada pela integração forçada dos indígenas aos hábitos da sociedade portuguesa e pelo processo de eliminação dos costumes, saberes e modos de existência dos povos originários passou a perder centralidade. Aos poucos, com o protagonismo do movimento indígena, a escola começou a assumir um novo modelo, específico e diferenciado, pautado na valorização e no respeito aos modos de vida indígenas e às suas línguas.

É importante ressaltar que essas conquistas contribuíram para a incorporação da língua materna como elemento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, priorizou-se a formação de professores indígenas, permitindo que as escolas organizassem seus próprios calendários e, em conjunto com as comunidades, tivessem autonomia para construir e incorporar saberes próprios ao currículo escolar. Parte desse processo histórico, cujos acontecimentos contribuíram para a constituição do atual modelo de Educação Escolar Indígena, pode ser observada na Figura 1, que apresenta uma linha do tempo com alguns dos marcos que contribuíram para os avanços da educação escolar indígena.

Figura 01- Cronologia do processo de evolução da educação escolar indígena



Fonte: Elaborado a partir de Nascimento (2014), Brasil (1988), (Brasil, 1996) e (Brasil, 1998)

A partir da linha do tempo, é possível perceber alguns dos acontecimentos que contribuíram para a construção e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena atual. Entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram discussões sobre uma nova modalidade de ensino que garantisse o direito a uma educação diferenciada. Em 1972, com as mudanças ocorridas no pensamento da Igreja, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que passou a atuar como aliado dos povos indígenas, rompendo com o modelo de assimilação cultural e posicionando-se contra o processo de extermínio dos modos de vida dos povos originários.

A língua indígena passou a ganhar força com a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Em seu Título V, a legislação assegura o respeito ao patrimônio cultural e estabelece a obrigatoriedade do uso da língua nativa no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. Entre 1974 e 1979, diversas organizações não governamentais surgiram com a missão de defender os direitos indígenas, como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (1978), o Centro de Informação e Documentação Indígena (CEDI), fundado em 1974, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), estabelecida em 1979, e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), também criado em 1979 (Ferreira, 2001). Essas instituições passaram a promover projetos alternativos de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de superar a abordagem assimilacionista que dominava as políticas educacionais estatais.

Logo em seguida, em 1980, surgiu a União das Nações Indígenas (UNI), criada e liderada por povos indígenas. A organização foi fundamental para a concretização dos direitos

indígenas expressos na Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito à diferença, o ensino ministrado de forma bilíngue e os próprios processos de aprendizagem.

Além dos direitos assegurados constitucionalmente, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define objetivos para a Educação Escolar Indígena e determina a atuação da União no sistema de ensino indígena. Com os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e a regulamentação da Educação Escolar Indígena pela LDB, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o objetivo de orientar a aplicação dos dispositivos legais no contexto escolar indígena.

De acordo com Ferreira (1992), a história da Educação Escolar Indígena pode ser dividida em quatro fases:

i) a primeira e mais longa ocorre durante o período colonial, momento em que se buscava a exclusão total da cultura indígena e a conversão integral dos povos indígenas aos modos e costumes portugueses;

ii) a segunda é marcada pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), iniciando-se em 1910 e estendendo-se até os anos 1970, período em que ocorre a articulação entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Nesse momento, afirma Ferreira (1992), o Estado decide rever as políticas indígenas, tornando-as mais humanas e revisando cuidadosamente as práticas linguísticas e culturais dos povos indígenas;

iii) a terceira fase, iniciada em 1970, é caracterizada pelo surgimento de organizações não governamentais que atuavam na defesa da população indígena. Esse movimento permitiu que líderes indígenas, até então isolados, passassem a ganhar maior visibilidade no cenário nacional, resultando na elaboração de projetos alternativos e na realização de reuniões sobre a educação escolar para indígenas;

iv) a quarta fase, surgida em 1980, partiu diretamente do próprio movimento indígena, com o apoio de organizações não governamentais, que tinham como objetivo reformular a política indigenista do Estado brasileiro. Nessa fase, houve um intenso processo de articulação entre povos indígenas de várias regiões do país, o que contribuiu para a troca de informações e para o fortalecimento das relações entre os mais diversos povos indígenas.

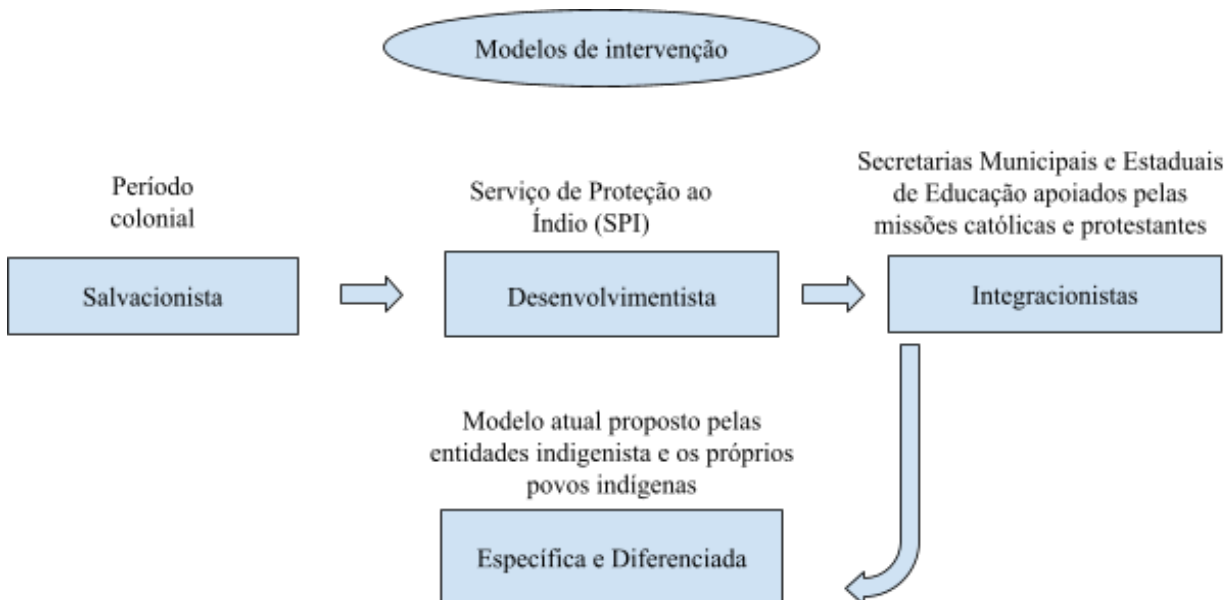
A evolução dessas fases históricas está diretamente relacionada às diferentes concepções que orientaram a educação destinada aos povos indígenas. A partir de Ferreira (1992), observa-se que, durante o período colonial, prevalecia o modelo de educação indígena salvacionista, conduzido pelos missionários jesuítas, que buscavam a eliminação da cultura

indígena por meio da conversão religiosa, de modo que o indígena se submetesse às ordens da Coroa portuguesa.

Esse modelo, apresentado por Ferreira (1992), perdurou por um longo período e serviu de base para outros, como o desenvolvimentista, que buscava, por meio do trabalho, inserir os indígenas na sociedade, tornando-os mão de obra para contribuir com a economia. Em seguida, desenvolveu-se o modelo assimilacionista/integracionista, que compreendia a cultura indígena como inferior e, por isso, defendia a intervenção por meio da imposição da cultura dominante, suprimindo as formas próprias de organização e expressão cultural das populações indígenas.

No decorrer desse processo de transição, tais modelos compartilhavam o mesmo objetivo: civilizar os povos indígenas e promover a negação de suas culturas e de seus saberes ancestrais. Os movimentos realizados pelas comunidades indígenas e não indígenas, mencionados na linha do tempo, contribuíram para a concretização do direito a uma educação específica, diferenciada e de qualidade, que valorizasse os modos de vida das populações indígenas. Com isso, é possível observar, no fluxograma abaixo, os principais modelos de intervenção, partindo do período colonial e chegando ao modelo proposto pelos próprios povos indígenas.

Figura 02- Fluxograma dos modelos de intervenção



Fonte: Elaborado a partir de Nascimento (2014)

As transformações mencionadas ao longo deste tópico contribuíram para importantes mudanças no ordenamento jurídico brasileiro. O principal marco desse processo foi a

Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos para os povos originários, pois reconheceu e buscou reparar os erros cometidos historicamente desde o início do Brasil até aos momentos atuais, como é possível perceber a partir da análise dos artigos 210, 215 e 231 da Carta Magna, os quais determinam:

Art. 210 - § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (Brasil, 1988, art. 210,215 e231)

As populações indígenas obtiveram um grande avanço com o direito adquirido e expresso na Constituição Federal e, como forma de garantir o direito à educação, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, reforça o compromisso do Estado com a educação indígena, como é possível observar no artigo abaixo:

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

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996, art. 78 e 79).

A LDB, Lei nº 9.394/1996, em consonância com o artigo 210 da Constituição Federal, estabelece diretrizes para a educação escolar indígena, reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada. O artigo 78 da LDB estabelece como objetivo a recuperação das histórias e identidades indígenas, as quais passaram por um processo de negação e inferiorização de suas culturas e línguas e, não raramente, de aniquilação, imposto pelos colonizadores. Nesse período, a educação escolar indígena era marcada pela imposição da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem.

Já em seu artigo 79, a LDB estabelece medidas destinadas à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar indígena, com a participação efetiva das comunidades indígenas. Nesse sentido, a União, por meio de programas e do apoio financeiro, incentivará a formação de profissionais e o fortalecimento das manifestações culturais das populações indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) surgiu em 1998 e foi construído com a participação de educadores indígenas e não indígenas, com a finalidade de orientar os profissionais em suas práticas pedagógicas e na construção de projetos político-pedagógicos que respeitem e valorizem os saberes tradicionais, os costumes e as culturas indígenas, além de favorecer a autonomia das comunidades na condução de seus processos educativos.

Com o RCNEI de 1998, as comunidades indígenas passaram a contar com orientações que reforçam sua autonomia para decidir sobre os rumos de sua própria educação, inclusive quanto ao uso da língua nativa em conjunto com a língua portuguesa no processo de ensino. Cabe também aos povos indígenas organizar, criar e desenvolver práticas pedagógicas em suas escolas. Desde a colonização até o início das discussões sobre um novo modelo de educação indígena, a escolarização foi marcada pela imposição e pela negação cultural, sem a participação efetiva dos povos originários na formulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, a história da Educação Escolar Indígena passou por diversas transformações até chegar ao modelo atual, partindo do modelo salvacionista e passando pelos modelos desenvolvimentista e integracionista, até alcançar uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. A luta pelo reconhecimento de direitos e garantias ganhou força a partir da década de 1970, com o surgimento de movimentos dos próprios povos indígenas, de organizações não governamentais e de iniciativas vinculadas à Igreja, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Esses movimentos e organizações contribuíram de forma significativa para a conquista dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de

1988 e posteriormente regulamentados na LDB de 1996. Nesse percurso, destacam-se alguns marcos e documentos legais significativos para a compreensão do processo histórico de luta dos povos originários.

Portanto, apesar das conquistas e do reconhecimento dos direitos indígenas, a Educação Escolar Indígena ainda necessita de ações concretas, como o incentivo à formação de professores, a produção de materiais didáticos atualizados e condizentes com as realidades locais, além da manutenção e da construção de escolas capazes de atender adequadamente às comunidades indígenas.

2.2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Roraima é o estado mais ao norte do país e abrange um território de 223.505, 058km², o qual é dividido em 15 municípios, sendo um deles a capital Boa Vista. O estado tem uma população de 636.707 habitantes e possui uma densidade geográfica de 2,85hab/km². De acordo com o Censo do IBGE 2022, Roraima é o estado brasileiro com a maior população indígena do País, saltando de 55.922 em 2010 para 97.320 em 2022, dos quais a maior parte concentra-se na capital, Boa Vista, com um total de 20.410 indígenas.

Esses dados evidenciam a relevância da presença indígena em Roraima e ajudam a compreender por que o estado ocupa posição de destaque no cenário nacional da Educação Escolar Indígena. No estado vivem povos como Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Yanomami, Ye'kwana, Wai-Wai, Patamona e Sapará, entre outros, cada qual com formas próprias de organização social, sistemas de conhecimento e línguas. Essa pluralidade resulta em uma Educação Escolar Indígena no estado que possui características que vão além das diretrizes gerais da educação brasileira, demandando a formulação de políticas públicas e currículos que sejam desenvolvidos em diálogo contínuo com as comunidades indígenas.

A educação escolar dos povos indígenas de Roraima teve início com a chegada dos missionários beneditinos em 1909 que implementaram as primeiras escolas na região com intuito de civilizar os povos indígenas. Segundo Nascimento (2014, p.95), não existia valorização do bilinguismo, pois a língua materna era usada unicamente como meio de ensino da língua portuguesa. Os missionários permaneceram até os anos de 1947 e, em seguida, no ano de 1948,

houve a substituição pela Missão Consolata com os mesmos padrões educacionais da igreja católica.

De acordo com as análises de Maria Auxiliadora de Souza Melo (2000) sobre o processo de implementação da escola específica e diferenciada destinada à população indígena de Roraima, a inserção da Missão Consolata na região do antigo território do Rio Branco em 1948 é considerado o marco inicial da educação escolar indígena, a qual destaca-se como fase inicial frente às quatro fases em que a autora divide o processo educacional para os povos indígenas. Porém, para Nascimento (2014), esta é apenas uma nova fase do processo de uma educação já dirigida pela igreja com intuito de civilizar os povos nativos, indo na contramão de uma educação específica e diferenciada para as populações originárias.

A evolução da Educação Escolar Indígena em Roraima está intimamente ligada ao fortalecimento do movimento indígena organizado, que, a partir das décadas de 1970 e 1980, começou a exigir uma escola que valorizasse as identidades étnicas, as línguas nativas e os projetos de vida comunitários. Nesse contexto, iniciativas de grupos como o Conselho Indígena de Roraima (CIRR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) e outras associações foram fundamentais para a criação de propostas educativas que quebrassem com o modelo integracionista predominante na época. Segundo Nascimento (2014), essas instituições argumentaram que a escola indígena deveria ser construída com ampla colaboração das comunidades, respeitando seus projetos políticos, suas línguas, seus calendários culturais e suas maneiras de produzir e transmitir saberes. Esse engajamento também favoreceu a criação de espaços de formação para professores indígenas, permitindo que as comunidades comesçassem a assumir progressivamente a liderança dos processos educativos.

Ainda de acordo com Nascimento (2014), a ativa participação das lideranças indígenas fez com que a escola deixasse de ser apenas um meio de inserção social e passasse a ter um papel importante no fortalecimento da cultura e na afirmação da identidade. Conforme o autor, desde a década de 1970, professores, líderes indígenas e organizações da sociedade civil começaram a contestar o sistema escolar imposto pelo Estado, pois este não levava em conta as formas de organização social e os saberes tradicionais das populações indígenas. Portanto, essas reivindicações contribuíram para o desenvolvimento de propostas pedagógicas baseadas na interculturalidade, no bilinguismo e na valorização das identidades étnicas, que passaram a orientar a estrutura da Educação Escolar Indígena no estado.

A interculturalidade constitui um dos principais fundamentos da Educação Escolar Indígena, uma vez que pressupõe o diálogo entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos científicos, sem estabelecer relações de superioridade entre eles. Nesse contexto, a escola indígena deixa de atuar como instrumento de assimilação cultural para tornar-se um espaço de valorização das diferentes formas de produzir e compartilhar saberes. Da mesma forma, o bilinguismo representa um princípio essencial dessa modalidade de ensino, reconhecendo a língua indígena como elemento constitutivo da identidade cultural e a Língua Portuguesa como importante meio de interação com a sociedade nacional. Associam-se a esses princípios a especificidade e a diferenciação, que garantem às comunidades indígenas o direito de organizar seus processos educativos de acordo com suas realidades históricas, culturais, linguísticas e territoriais.

Outro marco significativo para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena em Roraima foi a fundação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), que está ligado à Secretaria de Estado da Educação. Esse núcleo é responsável por monitorar, organizar e aprimorar as políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas. Segundo Nascimento (2014), o trabalho do NEI facilitou uma maior conexão entre as escolas indígenas, as comunidades e as instituições governamentais, promovendo a elaboração de currículos específicos e a ampliação da formação continuada para os professores indígenas. Ao mesmo tempo, a ampliação das licenciaturas interculturais e a implementação de processos seletivos voltados para indígenas aumentaram o acesso ao ensino superior, reforçando a autonomia das comunidades na administração da educação e contribuindo para formação de educadores comprometidos com a valorização das línguas e dos saberes tradicionais.

Essas melhorias possibilitaram que a Educação Escolar Indígena em Roraima deixasse de reproduzir somente modelos educacionais externos às comunidades, começando a incluir conteúdos que envolvem a história, a memória, as práticas produtivas, as questões ambientais, as expressões culturais e as línguas indígenas. De acordo com Nascimento (2014), a escola passou a ter um papel fundamental na reafirmação das identidades étnicas, tornando-se um espaço que fortalece a cultura e promove a autonomia indígena. Assim, a formação da Educação Escolar Indígena em Roraima passou a ser entendida como resultado da colaboração entre as políticas públicas e o protagonismo das comunidades indígenas.

Nesse cenário, a Educação Escolar Indígena em Roraima foi idealizada como um local de diálogo intercultural, onde o conhecimento científico e os saberes tradicionais coexistem de

maneira complementar. Essa abordagem desafia a visão da escola que se concentra apenas na transmissão dos conteúdos da cultura dominante e reconhece que os saberes gerados pelas comunidades indígenas são igualmente importantes para a formação dos alunos. Como Nascimento (2014) enfatiza, a interculturalidade é um componente essencial da escola indígena, pois permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no respeito às diversas culturas, linguísticas e epistemológicas presentes nas comunidades indígenas.

Outro aspecto importante diz respeito à valorização do bilinguismo. Nas comunidades indígenas de Roraima, a língua nativa é, em grande parte, o principal meio de comunicação diário, enquanto a Língua Portuguesa é utilizada como uma segunda língua, essencial para interagir com a sociedade nacional e exercer a cidadania. Assim, o ensino nas escolas deve ser organizado de forma a integrar esses dois universos linguísticos, prevenindo a substituição linguística e promovendo a conservação das línguas indígenas. Como mencionado por Soares (2020) e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o uso da língua nativa durante os processos educativos é fundamental para a formação de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas.

Esse modelo educativo também trouxe mudanças na formação de professores indígenas. Nas últimas décadas, diversas políticas públicas foram implementadas para aumentar o acesso desses educadores à formação inicial e continuada, reconhecendo que lecionar em contextos interculturais requer conhecimentos que vão além das matérias escolares, englobando aspectos linguísticos, antropológicos, históricos e culturais específicos de cada povo. Nesse contexto, a formação dos docentes tem um papel crucial na realização de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das comunidades e ajudem a fortalecer a Educação Escolar Indígena diferenciada (França, 2004; Pimenta, 1999).

Foi nesse cenário de valorização da Educação Escolar Indígena e do reconhecimento da diversidade linguística e cultural de Roraima que surgiu a demanda por um documento curricular que pudesse direcionar as práticas pedagógicas nas escolas, resultando na criação do Documento Curricular de Roraima. Este por sua vez, foi elaborado em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular e deve ser seguido por todas as escolas estaduais e municipais, sendo elaborado especificamente para escolas de educação infantil e ensino fundamental, mas adaptado às peculiaridades educativas, culturais e linguísticas do estado.

O documento reconhece a importância de um currículo que considere a diversidade entre os povos indígenas e estabelece que o processo de ensino e aprendizagem deve ser fundamentado nos princípios da interculturalidade, especificidade, diferenciação e bilinguismo,

garantindo que os conhecimentos escolares estejam em diálogo com os saberes presentes nas comunidades indígenas. Assim, o DCRR se torna um instrumento significativo para a organização das práticas pedagógicas nas escolas indígenas de Roraima, especialmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que é o foco principal desta pesquisa.

Dessa forma, entender o contexto histórico e as diretrizes que orientam a Educação Escolar Indígena em Roraima é essencial para avaliar de que maneira o Documento Curricular de Roraima aborda o ensino da Língua Portuguesa. Com essa compreensão, é possível investigar se as orientações curriculares realmente promovem práticas pedagógicas interculturais, bilíngues e comprometidas com a valorização das línguas indígenas ou se ainda estão marcadas por concepções homogêneas de ensino enraizadas na educação brasileira ao longo do tempo.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha pela abordagem qualitativa baseia-se em Godoy (1995), que enfatiza que a pesquisa qualitativa busca compreender como determinadas ações acontecem, acompanhando dinâmicas, interações e mudanças ocorridas no ambiente real. Para a análise dos textos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2011). A articulação entre essas abordagens permitiu realizar uma leitura mais aprofundada do Documento Curricular de Roraima (DCRR). Com isso, teve-se como objetivo analisar as orientações do DCRR para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas, além de descrever e analisar o processo da Educação Escolar Indígena no Brasil, desde o período colonial até o período atual.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a teses, livros e artigos científicos que discutem temas relacionados à Educação Escolar Indígena e aos desafios enfrentados nos processos de ensino, de recuperação da cultura e de valorização das línguas indígenas. Para a fundamentação teórica, foram consideradas as contribuições de Nascimento (2014), Bardin (2011), Maher (2006), Grupioni (2015) e Pimenta (1999).

Já a pesquisa documental teve como fonte principal o DCRR, com foco nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas. O objetivo foi analisar as diretrizes propostas pelo documento e relacioná-las a outros documentos oficiais importantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a

Constituição Federal, de 1988. Buscou-se, ao longo da análise, compreender se o ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena mantém um processo de exclusão das línguas indígenas ou se é concebido como ensino de segunda língua, preservando as línguas maternas das populações indígenas.

Quanto aos procedimentos de coleta e organização dos dados, inicialmente, foi realizada uma leitura atenta e detalhada do Documento Curricular de Roraima, com o objetivo de selecionar os trechos pertinentes à análise proposta neste artigo, especialmente aqueles relacionados à Educação Escolar Indígena e às orientações para o ensino de Língua Portuguesa, ao bilinguismo, às diretrizes curriculares e à interculturalidade.

Para a análise documental, estabeleceram-se onze categorias analíticas, a fim de verificar em que medida o DCRR contempla as particularidades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e as especificidades da Educação Escolar Indígena: a) Educação Escolar Indígena; b) concepção de linguagem; c) competência comunicativa; d) diversidade linguística; e) interculturalidade; f) oralidade; g) leitura; h) produção textual; i) análise linguística; j) gêneros discursivos; e l) avaliação. Assim, a pesquisa não teve como finalidade quantificar informações ou realizar um levantamento de campo, mas compreender como os documentos oficiais orientam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena em Roraima. Por meio da articulação entre o referencial teórico e a análise documental, buscou-se discutir até que ponto as políticas e as orientações curriculares podem favorecer práticas pedagógicas bilíngues e interculturais, respeitando as particularidades linguísticas e culturais das comunidades escolares.

Na análise de conteúdo, o procedimento consistiu na interpretação crítica e detalhada de cada texto selecionado e considerado relevante para o tema da pesquisa. O foco principal foi examinar se as orientações da BNCC geram contradições em relação à autonomia das práticas pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas indígenas ou se o DCRR oferece orientações e instrumentos de apoio capazes de evitar a substituição das línguas maternas pela língua portuguesa. Portanto, este estudo procurou compreender a relação entre a teoria descrita nos documentos curriculares e os desafios enfrentados pelos professores indígenas diante das complexidades encontradas na prática pedagógica.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A partir dessa homologação, iniciou-se o processo de construção do Documento Curricular de Roraima (DCRR), com a composição de uma estrutura de governança, instituída pela Portaria nº 2.812/17/SEED/GAB/RR, que criou a Comissão Estadual e o Comitê Executivo da BNCC. A partir daí, foram constituídas equipes de gestão e de redatores para o processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCRR, por meio da Portaria nº 1.040/18/SEED/GAB/RR.

O Documento Curricular de Roraima passou por várias etapas até chegar à versão final. O documento foi analisado e discutido e construído de forma compartilhada com membros dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação, grupos de trabalho (GTs), professores especialistas das redes estadual, municipal e privada de ensino e leitores críticos de instituições de ensino superior (IES).

O DCRR serve como principal guia para as atividades pedagógicas nas escolas estaduais, apresentando diretrizes que articulam as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no caso da Educação Escolar Indígena, as disposições do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e da legislação educacional brasileira voltada às particularidades sociais, culturais e linguísticas dos povos indígenas de Roraima. Entre seus objetivos, o documento busca viabilizar o desenvolvimento pleno dos alunos, assegurando o acesso aos conteúdos essenciais, fortalecendo as práticas pedagógicas e respeitando a diversidade cultural do estado.

De acordo com o DCRR, a estrutura curricular da Educação Escolar Indígena deve respeitar os modos próprios de ensino e aprendizagem de cada comunidade, garantindo autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos e na organização do ensino. No plano teórico, o currículo da Educação Escolar Indígena deve ser organizado com a participação direta das comunidades, priorizando os modos próprios de organização de cada povo. Mais do que uma estratégia de ensino, trata-se de um direito garantido por lei, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que asseguram o direito de que a escola seja um espaço de respeito, valorização e reconhecimento da identidade étnico-cultural de cada povo:

A estrutura do Documento Curricular de Roraima (DCRR), estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica (Roraima, 2019, p. 9)

Embora o DCRR englobe toda a Educação Básica, a análise realizada neste trabalho concentrou-se no Ensino Fundamental – Anos Finais. Vale ressaltar, ainda, que o documento está fundamentado e orientado pela legislação nacional e por políticas e acordos internacionais, assim como pelas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e pelo RCNEI, sendo este último uma de suas principais fontes de fundamentação teórica e jurídica. O documento reúne ideias, metas e orientações para o ensino e a avaliação, com o objetivo de apoiar e aprimorar as atividades pedagógicas nas escolas estaduais indígenas. “O DCRR destaca o respeito à autonomia local, sem desconsiderar as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (Roraima, 2019, p. 524).

Ao apresentar suas concepções teórico-pedagógicas, o Documento Curricular de Roraima rejeita qualquer tipo de exclusão e promove a integração de toda a comunidade escolar por meio de uma gestão política conjunta e compartilhada, pautada em uma educação comunitária, diferenciada e bilíngue. “Essa concepção permite compreender o ensino de Língua Portuguesa como uma prática pedagógica que respeita a autonomia identitária e os contextos multilíngues de cada comunidade indígena de Roraima” (Roraima, 2019, p. 524).

A aproximação entre o Documento Curricular de Roraima e a “práxis de Paulo Freire evidencia a compreensão de que a escola faz parte da comunidade e de que esta participa da vida escolar por meio da complementaridade de saberes. Conforme a concepção freiriana de educação comunitária, há um intercâmbio constante entre professor e aluno, uma vez que, nessa relação, o educador também aprende ao ensinar” (Revista Escola, 2003, p. 30).

Diante do exposto, esta análise documental buscou investigar não apenas a organização do documento, mas também a forma como o componente curricular de Língua Portuguesa se articula à Educação Escolar Indígena. O DCRR propõe que as escolas atuem de forma coletiva e comunitária, considerando os contextos culturais de cada etnia e região. Desse modo, as atividades e estratégias presentes nos planejamentos coletivos e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem devem possibilitar a interação e a contextualização entre os saberes universais e os saberes específicos. Nesse sentido, observa-se que, em vez de se concentrar

exclusivamente nas regras tradicionais, o documento propõe uma concepção de ensino de gramática como prática de interação social, por meio da produção de textos relacionados ao cotidiano cultural dos alunos e da abordagem da gramática em contextos de uso, considerando as formas de comunicação tanto na língua materna quanto na Língua Portuguesa. Assim, a língua deixa de ser vista apenas como um conteúdo gramatical e passa a ser compreendida como meio de interação social, criação de significados e participação em diferentes práticas discursivas. Essa perspectiva está alinhada às ideias de Travaglia (2009), que defende que o ensino de língua deve estar direcionado aos usos sociais da linguagem, desenvolvendo habilidades comunicativas que possibilitem ao aluno atuar de forma crítica em diferentes situações de comunicação.

Em relação à concepção de escola indígena, o DCRR reconhece que esse tipo de instituição se baseia na valorização das culturas e dos modos próprios de compreender o mundo com os quais as comunidades dialogam. Sob essa perspectiva, a escola indígena “valoriza os conhecimentos próprios e conseguem articular as informações sobre seus saberes e valores, com as demais culturas” (Roraima, 2019, p. 524).

É fundamental compreender essa concepção apresentada no Documento Curricular de Roraima. Mais do que incluir conteúdos sobre os povos indígenas no currículo, a escola precisa reconhecer suas narrativas como elementos necessários à construção curricular e respeitar as diferentes formas de interpretar a realidade de cada etnia. É necessário transformar a escola em um ambiente de trocas e de vivências significativas, no qual o aluno seja valorizado por sua cultura tradicional e pela pluralidade linguística e cultural. Dessa forma, a escola pode promover uma educação mais justa, humana e diversa:

Em relação ao conteúdo que é trabalhado dentro de sala de aula, bem como a sua metodologia, geralmente fica a cargo dos professores, mas a comunidade faz algumas recomendações, dentre as quais podem ser destacadas: que o conteúdo possa valorizar a cultura indígena, trabalhar a partir de conteúdo do dia a dia do aluno etc. É nesse contexto que vem se delineando uma nova estrutura curricular que, uma vez em prática, muda as características e função social da escola. (Julião 2011, p. 84)

No contexto da Educação Escolar Indígena, o Documento Curricular de Roraima propõe “o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas com foco na educação intercultural e bilíngue, haja vista que a língua portuguesa não é ensinada da mesma forma para todos, aspecto que modifica as abordagens de acordo com a realidade de cada comunidade” (Roraima, 2019, p. 524).

O DCRR reconhece e responde a essa realidade, marcada por uma ampla diversidade étnica e pela pluralidade linguística dos povos indígenas de Roraima. As línguas maternas não são apenas ferramentas de apoio em sala de aula; elas ocupam lugar de destaque como componentes curriculares nas escolas indígenas, nas quais a língua materna constitui a base da alfabetização. A Língua Portuguesa, por sua vez, é apresentada como segunda língua, “o DCRR orienta uma metodologia de ensino de português voltada para estudantes que já falam outra língua, com vistas à ampliação de seus horizontes e à garantia de direitos para além das comunidades. Em comunidades que sofreram maior perda linguística, o português pode assumir o papel de primeira língua, desde que se mantenha o respeito à identidade local” (Roraima, 2019, p. 524-525; Brasil, p. 24-25).

A interculturalidade não aparece apenas como princípio, mas também orienta a concepção de Língua Portuguesa como ferramenta de comunicação, cujo objetivo é possibilitar ao aluno circular no mundo globalizado e, simultaneamente, em sua própria cultura, sem perder sua identidade. Conforme o próprio DCRR (Roraima, 2019, p. 15), “a interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos”.

Ao tratar da organização do ensino de Língua Portuguesa, o DCRR destaca que a oralidade e os demais componentes curriculares da Educação Escolar Indígena precisam ser construídos de acordo com os interesses de cada comunidade, contribuindo para a valorização e a renovação de suas próprias culturas. Nesse sentido, recomenda-se “que haja articulação metodológica dos conhecimentos, estratégias e procedimentos avaliativos”, respeitando “os distintos modos próprios de ensinar e de aprender de cada povo” (Brasil, 2019, p. 532).

No que se refere às práticas de leitura, o Documento Curricular de Roraima reafirma essa perspectiva ao defender que “a proposta da Educação Escolar Indígena é trabalhar com os conteúdos e as atividades que reúnam a tríade comunidade-escola-estudante e os prepare para assumir os compromissos comunitários, assim como na sociedade geral” (Brasil, 2019, p. 532). Quanto à produção textual, o DCRR estabelece que as narrativas, os mitos e os conhecimentos tradicionais transmitidos pelos anciãos constituam bases para a produção de textos em Língua Portuguesa.

Por sua vez, a análise linguística é concebida a partir das orientações do RCNEI incorporadas ao Documento Curricular de Roraima. Segundo essas orientações, todas as sociedades indígenas dispõem de processos próprios de socialização e formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e as atividades de ensino e

aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizagem. A comunidade também possui saberes que devem ser comunicados, transmitidos e compartilhados entre seus membros, constituindo valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. “Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a formação de políticas e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea” (Roraima, 2019, p. 532; Brasil, 1998, p. 23).

A análise do Documento Curricular de Roraima permite reconhecer que, embora o documento represente um avanço importante para o ensino e valorize as culturas locais, a implementação de suas orientações nas escolas indígenas ainda constitui um desafio. Isso ocorre porque, apesar de apresentar princípios voltados à diversidade e à autonomia, o documento também apresenta limitações e contradições que podem dificultar sua implementação em diferentes contextos sociolinguísticos.

Um exemplo dessas limitações refere-se à realidade das comunidades de fronteira, nas quais podem coexistir três línguas. Entretanto, o DCRR não define orientações suficientemente específicas sobre a organização dos horários e das aulas nesses contextos, nem apresenta estratégias detalhadas para o ensino simultâneo dos diferentes idiomas sem sobrecarregar os estudantes.

Entre as limitações, destaca-se ainda a relativa falta de flexibilidade do DCRR em relação às orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Essa relação pode gerar uma tensão entre a defesa da autonomia indígena e a necessidade de atender às habilidades previstas nacionalmente, sobretudo quando essas habilidades não contemplam suficientemente as especificidades das comunidades indígenas. Nesse sentido, o DCRR reúne diferentes realidades sociolinguísticas de Roraima, estado marcado pela diversidade étnica e linguística, mas não apresenta, para cada contexto, estratégias suficientemente específicas para o ensino de Língua Portuguesa. Também são limitadas as orientações destinadas às comunidades que desenvolvem processos de revitalização linguística ou que estão situadas em regiões de fronteira.

Outra limitação refere-se à disponibilidade de recursos para a produção e a distribuição de materiais didáticos. Nesse contexto, o DCRR destaca a importância da produção de livros didáticos e de histórias pelos próprios autores indígenas. Entretanto, essa proposta é apresentada

como uma orientação, sem que o documento estabeleça, de maneira detalhada, os recursos financeiros, o transporte e a logística necessários para a impressão e a distribuição desses materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das categorias estabelecidas para o Documento Curricular de Roraima permitiu compreender que, para que suas orientações sejam efetivadas na Educação Escolar Indígena, é necessário que o documento seja discutido e apropriado pelos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar. Mais do que reproduzir modelos historicamente estabelecidos, é necessário promover uma educação que possibilite aos estudantes compreender a importância da Língua Portuguesa no contexto das escolas indígenas, considerando as especificidades e os modos de vida de cada comunidade. A participação da comunidade nesse processo é fundamental para evitar que o ensino se desenvolva de forma dissociada da cultura local e para favorecer uma educação comprometida com a autonomia, a participação social e a valorização das identidades indígenas.

O intuito deste estudo foi examinar como o Documento Curricular de Roraima aborda o ensino de Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena, buscando compreender se suas diretrizes apoiam práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento das línguas indígenas ou se reproduzem concepções assimilacionistas historicamente presentes na educação destinada aos povos indígenas no Brasil.

A análise realizada evidenciou que o DCRR se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Esses documentos orientam a construção de um currículo que valoriza a interculturalidade, o bilinguismo, as identidades étnicas e a diversidade linguística dos povos indígenas de Roraima.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, observou-se que o documento se distancia de abordagens homogêneas ao reconhecer que as comunidades indígenas apresentam realidades sociolinguísticas distintas. Assim, o DCRR orienta que a Língua Portuguesa seja ensinada principalmente como segunda língua, tendo a língua materna como fundamento para a alfabetização e para a construção da identidade cultural. Nas comunidades que enfrentaram maior perda das línguas nativas, o documento admite que o português seja ensinado como

primeira língua, mantendo, ao mesmo tempo, a valorização da memória, dos saberes tradicionais e das referências culturais de cada povo.

Outro aspecto destacado refere-se à concepção da escola indígena como espaço de fortalecimento da comunidade. Nesse contexto, o processo educativo deve articular os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais e promover a participação da comunidade na elaboração das práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, a Língua Portuguesa deixa de assumir uma função assimilacionista e passa a ser compreendida como meio de comunicação, acesso a direitos, ampliação das possibilidades de participação social e diálogo intercultural, sem comprometer a preservação das identidades indígenas.

Entretanto, a análise também evidenciou que a implementação das diretrizes do Documento Curricular de Roraima depende da continuidade de políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, da formação inicial e continuada dos professores, da produção de materiais didáticos contextualizados e do fortalecimento da autonomia das comunidades indígenas na elaboração de seus projetos pedagógicos. A existência de um currículo, por si só, não garante sua efetivação, sendo imprescindível que as diretrizes propostas sejam acompanhadas de investimentos institucionais capazes de assegurar sua implementação no cotidiano escolar.

Assim, conclui-se que o Documento Curricular de Roraima apresenta um discurso teoricamente alinhado aos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e do reconhecimento das línguas dos povos originários. Contudo, no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a análise evidencia lacunas nas orientações metodológicas necessárias ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Essas limitações podem dificultar a concretização das propostas apresentadas no documento e abrir margem para a manutenção de práticas que contribuam para a substituição ou o enfraquecimento das línguas maternas.

A contribuição deste artigo consiste em evidenciar essa lacuna entre as orientações normativas e as condições necessárias à sua efetivação, articulando a experiência das autoras no contexto da escola indígena às discussões acadêmicas sobre Educação Escolar Indígena. Espera-se, assim, contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas, para a valorização da diversidade étnica e linguística de Roraima e para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com os direitos dos povos indígenas. Espera-se, ainda, que os resultados possam estimular novas investigações sobre a implementação das diretrizes curriculares nas escolas indígenas de

Roraima, considerando as diferentes realidades vivenciadas pelas comunidades e pelos educadores.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COLLET, Célia. Educação Escolar Indígena e interculturalidade. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FRANÇA, Dimair. **Formação de professores indígenas**: um estudo sobre a prática pedagógica intercultural. Boa Vista: UFRR, 2004.

LOPES DA SILVA, Aracy. A questão indígena na sala de aula. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRIZZI, R. **Relatório do I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena**. São Paulo, 1981.

MAHER, Terezinha Machado. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Educação Escolar Indígena em Roraima**: políticas, currículo e interculturalidade. Boa Vista: UFRR, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REPETTO, Maxim. **Educação Escolar Indígena em Roraima: desafios e perspectivas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2002.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Boa Vista: SEED/RR, 2019.

SOARES, José Lopes. **Educação Escolar Indígena em Roraima: desafios para a construção de um currículo intercultural**. Boa Vista: UFRR, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.