

PRÁTICAS INTERCULTURAIS INCLUSIVAS NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES INDÍGENAS ORIGINÁRIOS DA VENEZUELA EM CONTEXTO MIGRATÓRIO – RORAIMA - BRASIL

Catarina Janira Padilha
CEFORR/UNESA-RJ
Inês Barbosa de Oliveira
UNESA-RJ

RESUMO

O estudo apresenta *políticaspráticas* educacionais interculturais inclusivas no processo formativo de professores indígenas originários da Venezuela em contexto, problematizando a aplicabilidade dos marcos legais nos programas de formação inicial e continuada, fundamentado na epistemologia das *políticaspráticas* educacionais do currículo e narrativas dos processos formativos do docente indígena, tecendo redes de conhecimento e a construção dos sentidos da interculturalidade à luz das artesarias das práticas desenvolvidos nos programas de formação continuada composto no Plano de Atendimento Educacional aos alunos indígenas originários da Venezuela no Brasil realizado pela Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista/ CEFORR em Parceria com ACNUR, SEED/CEFORR, UNICEF, FUNAI, UFRR, SMEC/PMBV, SEMECD/Pacaraima, Operação Acolhida, Ministério Público Federal. Os marcos normativos: Resolução 05/2012 (DCNEI) e Resolução 01/2015 (DCN para Formação de Professores Indígenas), OIT 169/89, e resoluções que balizam o atendimento a migrantes/refugiados no Brasil, buscando atender os preceitos e especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmologias, línguas, elementos que constituem suas identidades.

Palavras Chaves: Formação, Indígenas, Migração

Apresentação:

A crise econômica e social venezuelana levou mais de 5 milhões de migrantes a outros países, segundo relatório da Agência da ONU para refugiados (ACNUR, 2021). Estima-se que pelo menos 10 mil indígenas provenientes da Venezuela estejam vivendo no Brasil, indígenas majoritariamente das etnias Warao, Pemon e E'ñepa. Desse total, quase 6 mil encontra-se no estado de Roraima. Em situação de abrigo, existem aproximadamente 1.700 crianças e adolescentes em idade escolar, alguns deles, já matriculados em escolas estadual e/ou municipais. Contudo, mais da metade, ainda estão sem estudar.

Diversos fatores corroboram com estes dados, podemos considerar a ausência do acolhimento escolar, dificuldade de comunicação e de metodologias adequadas, utilizadas

pelos professores. como um dos pilares básicos que desencoraja o acesso e permanência desses estudantes na escola.

Neste sentido, há a preocupação governamental acerca do acesso, permanência e sucesso das crianças e adolescentes, que migraram, juntamente com suas famílias, em relação ao processo de escolarização. Em parceria, o Governo do Estado de Roraima, as Prefeituras Municipais de Boa Vista e Pacaraima em conjunto com a Funai, elaboram e executam o Plano de Atendimento Educacional, sob monitoramento do MPF/RR.

Dito isto, os cursos de formação continuada para professores indígenas originários da Venezuela, toma como fundamento legal a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo o Brasil signatário garantem o direito constituído aos povos ao reconhecimento as suas identidades étnicas, o resguardo de suas culturas, identidades e o desenvolvimento da educação escolar indígena, asseguradas a educação intercultural bilíngue, multilíngue, incorporando a visão histórica, cosmológica, conhecimento valores, práticas espirituais e demais conhecimentos garantidos.

Os cursos de formação de professores indígenas no Brasil enfatizam à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa, fomentando a promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. (BRASIL, 2012).

Assim, curso de formação Educação Escolar Indígena como Espaço Educativo Intercultural, desenvolvido pela Escola Estadual de Formação de Professores do Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, visou a a formação continuada de professores das escolas estaduais e municipais, e na preparação dos educadores não-formais, que atuam em abrigos, no contraturno escolar. Para a elaboração de um itinerário formativo tão específico, os membros do Grupo de Trabalho, do Plano de Atendimento Educacional, realizaram consulta pública com as lideranças indígenas, conforme prevê a legislação brasileira.

A formação com carga horária total de 70h, ocorreu no período de setembro a novembro de 2022, atendendo a 42 cursistas Professores das Redes de Ensino: Estadual e Municipais de Boa Vista e Pacaraima, professores das etnias originárias da Venezuela: Warao, E'ñepa e Pemon/Taurepang em Roraima com a participação das Organizações e/ou

instituições apoiadoras do Plano: ACNUR, SEED/CEFOPR, UNICEF, FUNAI, UFRR, SMEC/PMBV, SEMECD/Pacaraima, Operação Acolhida, Ministério Público Federal.

Reflexões para a Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas:

A prática formativa colonizadora, invisibilizando e subjugando os saberes e conhecimentos dos povos originários ao longo da história, tem provocando o epistemicídio cultural e social em Abya Yala. Como resistência a essa prática, o movimento indígena elenca como pilar de luta e resistência a prática educativa na escola como contraponto da imposição do saber.

De acordo com Boaventura (2019, p. 07) os movimentos sociais sempre buscaram “ratificar a sua supremacia”, haja vista, as inúmeras especializações e reduções totalitárias do conhecimento adquirido por meio de observação, gerando fronteiras entre objetos analisados e a perda progressiva da autorregulação. (OLIVEIRA, 2008)

Novos olhares sobre o processo formativo, despertando a autocrítica, movimentando o diálogo, contrapondo o sentido de fazer formação docente, produzindo novas artesanias das práticas nos instigam a “[...] a compreender como são estabelecidos e constituídos os saberes e conhecimentos e de como estes são compartilhados através da tradução intercultural, considerando suas especificidades, subjetividades articulado ao reconhecimento da diferença.” (SANTOS, 2019)

Mas, os saberes e conhecimentos são produzidos e compartilhados individualmente ou coletivamente? Ocorrem somente em espaços institucionais de promoção a pesquisa ou nos mais variados momentos do cotidiano? Não há produção de saberes e conhecimentos na organização social dos invisibilizados, dos diferentes? A instituição escolar consegue estabelecer as relações e vinculações entre sujeitos e objetos, definindo conceitos, fomentando o conhecimento através da ação reflexiva sobre o contraditório e de conflitos internos para reformulação de novos conceitos?

Considerando esses aspectos o estudo objetivou estabelecer o diálogo sobre os fundamentos das políticas educacionais para a formação de professores indígenas em contexto migratório em Roraima e de como estes balizaram os programas desenvolvidos, tendo como problematização a “aplicabilidade dos marcos legais nos programas de

formação inicial e continuada, fundamentado na epistemologia das *políticaspráticas* educacionais do currículo e narrativas dos processos formativos do docente indígena, tecendo redes de conhecimento e a construção dos sentidos da interculturalidade à luz das artesanias das práticas desenvolvidos nos programas de formação continuada em cumprimento ao Plano de Atendimento Educacional a estudantes indígenas em contexto migratório/refugiados promovidos pela Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista/ CEFORR”

Conforme Freire (1983) o homem está em constante busca do conhecimento, por se reconhecer como um sujeito inacabado em constante dialogicidade, interação e criação social, cultural com o mundo.

Para as epistemologias indígenas os saberes estão relacionados aos conhecimentos constituídos através da ancestralidade, da relação do corpo com a natureza, do observar e pensar que abrem caminhos para o conhecimento. Conforme Munduruku (2012) os saberes são constituídos no “momento atual”, ou seja, o que se vive e compartilhadas motivadas pela “urgência do cotidiano”, aprendendo a não acumular ou a poupar saberes para o futuro, pois, a cada nova fase da vida, as aprendizagens são rememoradas através dos ritos, lembrados através das narrativas orais, ou seja, os saberes compõe parte do conhecimento que são constituídos ao longo do percurso histórico em que as memórias são colocadas em prática através dos afazeres, ou seja, “[...] os saberes sempre alimentou as tradições se mantendo fiel aos princípios fundadores.” (MUNDURUKU, 2012, p. 68)

Compreendemos que os saberes são constituídos, compartilhados, renovados, porém, sem perder a sua identidade, mesmo estando em novos espaços, novos lugares, integrados ao tempo-espaço. São corpos conscientes constituídos culturalmente, corpos plurais, os saberes são, portanto, o elo entre sujeitos, tradições, conhecimentos, mantenedora de suas raízes. Os saberes são resistência.

O despertar crítico se dá pela ação reflexiva que não se esgota em si, gerando o conhecimento por meio da sociologia da ausência e sociologia das emergências a mudança e apreensão da realidade em sua essência de modo articulado com a teoria e prática, tendo como produto a transformação em que “[...] identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo, [...] recuperando a experiência desperdiçada”, abrindo o canal de “[...] diálogo entre os diferentes que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente, [...] que promovam as diversidades “[...] nas redes de

subjetividades individuais e coletivas através das da democratização das práticas sociais e cognitivas dos processos educativos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 70-71;118).

Ao reconhecer os saberes tradicionais produzidos cotidianamente estabelecidos através dos princípios educativos, faz com que a ecologia dos saberes a interculturalidade aflorasse o debate sobre as Políticas de Formação de Professores voltadas para a concretização de uma educação democrática.

Que de fato oportunize a aprendizagem, estimulando as potencialidades dos discentes, respeitando suas diferenças individuais, independentemente de sua condição social e de grupo étnico, em processo de construção e evolução intelectual, emocional, cultural e social merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das suas habilidades.

Formação de Professores: Territórios Contestados:

Contextualizar seu processo histórico, múltiplos enfoques, tensões, desafios e principalmente as intencionalidades da legislação como mecanismo de regulação e controle, no processo de construção da identidade profissional, a fim de, atender as demandas do mercado educacional, provoca o debate e principalmente a urgência do aprofundamento sobre a Resolução 05/2012 Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena e Diretrizes Nacionais da Formação Docente (2015 e 2019), sobre a constituição dos *saberesfazes* (ALVES, 2001) *currículospraticados* (OLIVEIRA, 2003)e as múltiplas dimensões do campo de formação e profissionalização, sendo estes territórios contestados.

As transformações sociais e culturais indicam como a construção da identidade profissional tem sido tensionado na ação formativa docente, haja vista, que pelos preceitos tradicionais o conhecimento é visto como resultado de uma condução lógica de transmissão e métodos estabelecidos por seus modelos pedagógicos alimentados por estratégias das regras sistêmicas para promoção da escola como “território de excelência”.

Os programas de formação continuada são pensados para a construção de uma identidade técnica especializada, ao mesmo transmite a sensação de uma “pseudo” liberdade e autonomia do seu fazer docente, pois, a responsabilização da condução do processo de ensino e aprendizagem, estabelece regras de como este fazer docente deve seguir, determinando a condução deste percurso.

Porém, as vivências diárias na escola faz com que esses fundamentos sejam contestados, por não atender as reais necessidades importas pelos desafios dos cotidianos

ou constituídos através das relações entre sujeitos enriquecidas com seus saberes e práticas, ou seja, o que Tardiff & Raymond (2000) denominam como “saberes mobilizados e experienciados transformam a identidade profissional em seu espaço tempo”, logo que dinamizam o ato de aprender, situações estas que conduzem ao docente a autonomia na tomada de decisão sobre qual percurso trilhar para que sua prática seja de fato significativa.

Neste sentido, é que dialogamos sobre a autonomia nas práticas da formação de formação de formadores e os desafios enfrentados na desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino, e de como essa desconstrução tem sido realizada através das reflexões e debates sobre os contextos vivenciados em nossos espaços escolares.

Situamos a discussão para a Resolução 05/2012 - Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena que os programas de formação de professores indígenas, haja vista que, o Art. 19 regulamenta a profissionalização o docente indígena, pois, este passa a ser o responsável pela promoção da proposta pedagógica e de gestão educacional de sua comunidade, atribuindo a estes a função interlocutora de construção do diálogo intercultural, mediação e articulação dos interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral.

Percebe-se que referido dispositivo busca assegurar o protagonismo do docente indígena e direcionando para a necessidade da oferta de programas de formação a nível magistério e no ensino superior para atender as especificidades educacionais das comunidades.

A disparidade da gestão das políticas de formação de professores nos últimos anos e principalmente a educação não ter sido escolhida como prioridade por seus gestores, justamente por não ofertarem lucros, pois, educar requer cuidado, investimento e principalmente clareza e consciência cidadã de não se deixar envaidecer pelos discursos e falsas promessas.

Peroni; Caetano e Arelaro (2019, p. 46) enfatizam que a política de formação de professores, possui metas e objetivos a serem alcançados, os quais os resultados esperam-se encontrar na práxis educativa do cotidiano da escola. Muitas vezes o professor, não é reconhecido como produtor de conhecimento, como o sujeito que produz saberes e muito menos a importância de reconhecer sua prática cotidiana na escola.

A formação continuada também tem seu caráter contraditório, por vezes as formações são ofertadas em alto grau de racionalização, não levando em consideração que a formação se dá no espaço escolar, no diálogo e compartilhamento de saberes do professor com seus pares. Essas formações foram potencializadas durante o período pandêmico com a justificativa de auxiliar o professor na utilização dos recursos digitais para a promoção do ensino remoto, entretanto, essas mesmas formações, não tem atendido as reais necessidades formativas e principalmente aos desafios do cotidiano escolar.

Pensamos e desejamos um projeto educativo emancipatório com as discussões culturais no centro do currículo, o que não é uma tarefa fácil. O currículo vem sendo desenvolvido ainda no viés da igualdade, da homogeneidade, padronizando sujeitos na maioria das vezes, mas temos movimentos em busca desse saber emancipatório que continua durante o período de Pandemia.

Enfim, mesmo havendo uma vasta legislação que assegure o direito a educação, os obstáculos para que esses dispositivos sejam materializados no sistema de ensino não superaram o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas públicas educacionais implementadas, principalmente no que se refere à promoção de práticas educacionais equitativas a sociedade brasileira.

A Formação de Professores Indígena em Contexto Migratório:

Roraima, estado brasileiro, localizado no extremo norte do país, possui de acordo com o Censo Demográfico de 2022, 652.713 habitantes, desse total 97.320 são indígenas brasileiros distribuídos entre as etnias: Macuxi, Wapichana, Taurepang, WaiWai, Yanomami, Patamona, Ingarikó, Saporá, Waimi Atroari. No contexto escolar possui 247 escolas e 19.007 alunos matriculados na rede estadual de Ensino.

Por ser uma um Estado de Trílice fronteira com a Venezuela e Guiana Inglesa, passou a ser a principal porta de entrada de venezuelanos indígenas e não indígenas que se encontram em contexto migratório/refugiados. De acordo com os dados da Observatório das Migrações Internacionais (OMI, 2023), em Roraima estão situados cerca de 100 mil migrantes/refugiados, estando aproximadamente 7 mil pessoas atendidas nos 09 abrigos Operação Acolhida. Dos pedidos de refúgio em 2022- 17.181 mil pedidos – 41,6% totais da região norte. No 1º trimestre e 2023 - 17 mil imigrantes entram por Pacaraima – Boavista - Roraima. Das matrículas na rede Estadual: aproximadamente 22 mil alunos migrantes.

Da população indígena em contexto migratório: 9.474 indígenas venezuelanos no Brasil, destes, pelo menos 5.300 estão no estado de Roraima. Aproximadamente 1.700 crianças e adolescentes venezuelanos indígenas em idade escolar os quais vivem em abrigos, das etnias: Warao (57%), Pemon (28%), E'ñepa (2%) e Wayúu (15). Das matrículas da rede municipal de Pacaraima: aproximadamente 4 mil alunos, 2.673 estudantes fixos, os demais são denominados “alunos flutuantes.” E das matrículas da rede municipal de Boa Vista: 9 mil alunos.

Em atendimento ao quadro apresentado, o curso de formação continuada para professores indígenas originários da Venezuela, toma como fundamento legal a constituição Federal de 1988, documento legítimo e norteador do direito constituído aos povos indígenas tendo o tratamento diferenciado, com direito ao reconhecimento as suas identidades étnicas.

A partir daí, aos estados brasileiros foram incumbidos de proteger suas manifestações culturais, ao mesmo tempo que lhes garante o direito a uma educação diferenciada. E conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, DCNs, 2013, p. 378), os seguintes objetivos:

*proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

*garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

O Brasil, a partir de 2002 passou a ser signatário da OIT, garantindo aos povos indígenas a salvaguarda de suas culturas e suas identidades. Posteriormente um arcabouço de legislações normatizaram as competências para desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, asseguradas a educação intercultural bilíngue, multilíngue, incorporando a visão histórica, cosmológica, conhecimento valores, práticas espirituais e demais conhecimentos garantidos:

a) Constituição Brasileira de 1988, Art. 129, 176, 210, 215, 23;

b) LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Lei no. 9.394/96, art. 26, 27, 32, 35, 36, 78, 79; art. 79: prevê que 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 - incisos II - dispõe sobre os

programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; Inciso III – desenvolver currículos e programas específicos, nele incluindo conteúdo correspondentes às respectivas comunidades;

c) Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena de VII capítulos.

d) Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica – do Conselho Nacional de Educação que estabelece no âmbito da Educação Básica a estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas reconhecendo-lhes as condições de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as Diretrizes Curriculares do Ensino Intercultural e Bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos Povos Indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, art.6º: A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores; Parágrafo único: será garantida aos professores indígenas a sua formação indígena em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa; art. 9o. [...], compete aos Sistemas Estaduais de Ensino a oferta e execução da educação escolar indígena, pelo provimento de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento e pela promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena.

e) Lei complementar 041/01, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima, de 16 de julho de 2001, que assegura nos capítulos 58 a 69 o direito aos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e que os profissionais que nela atuam pertençam as sociedades envolvidas no processo escolar.

f) Resolução 041/03 do Conselho Estadual de Educação, que estabelece no Artigo 16. A Formação do Professor Indígena, nos seus incisos I, II, III, IV, V, VI e alíneas a, b, c

e d e o artigo 17, temos a explicitação da Formação, que se dará em serviço, que exige um processo continuado de formação para o Magistério. E seu Parágrafo único.

g) Parecer 49/03 do CEE-RR- Conselho Estadual de Educação sobre as línguas indígenas.

h) Parecer CEE/RR no 18 de 25 de junho de 2013 – Aprova Matrizes Curriculares Indígenas para Ensino Fundamental e EJA;

i) Resolução CNE/CP 1/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

No campo específico do atendimento aos povos originários da Venezuela, têm garantias estabelecidas por legislações que os incluem no atendimento enquanto indígenas e o curso atenderá mediante as garantias contempladas no bojo das legislações educacionais vigentes:

*Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para implementação do Estatuto dos refugiados de 1951, e determina outras providências;

*Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público brasileiro;

*Convenção 169/89 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, Artigo VI – Os Povos Indígenas tem direitos coletivos que são indispensáveis para a continuidade da sua existência, bem-estar e desenvolvimento como povos, e para o gozo dos direitos individuais de seus membros.

Desta forma, o contribuirá para que se efetive o projeto de vida dos Povos indígenas Originários da Venezuela, qualificando-os na Educação Escolar Indígena para que possam atender as demandas de estudantes pertencentes aos povos supracitados na elaboração e acompanhamento do processo educacional desde os anos iniciais ao término do ensino fundamental.

Os objetivos formativos estiveram voltados em: Reconhecer o importante papel da Educação Escolar como instrumento de inclusão para crianças, adolescentes e jovens indígenas originários da Venezuela; Estudar aspectos legais da Educação Escolar Indígena no Brasil; Entender os aspectos culturais Warao, Pemon e E'ñepa e de escolarização na Venezuela, seus aspectos técnicos e legais; Definir interculturalidade como princípio

teórico e metodológico da Educação Escolar ofertada aos indígenas originários da Venezuela; Propor metodologias e projetos didáticos/pedagógicos que tragam a inclusão como referência na educação escolar; Discutir instrumentos de avaliação e diagnóstico escolar sobre a aprendizagem das crianças e dos adolescentes indígenas originários da Venezuela.

Organizado em módulos, tendo como fundamento as memórias, narrativas dos participantes fundamentadas nos estudos *NOSDOSCOM* os Cotidianos. A formação atendeu a três pontos fundamentais: Direito a Educação, Interculturalidade e Planejamento, abordando temas como Lei de Migração, Diferenças e Similitudes entre os povos indígenas brasileiros e venezuelanos, inclusão, linguística, dentre outros.

O módulo I, com carga horária de 20h, teve como tema desenvolvido em oficinas: Marcos legais e os desafios dos imigrantes indígenas: expectativas de garantia a educação e promoção social, dialogando sobre a aprendizagem para além das fronteiras: o direito do indígena em contexto migratório e a educação escolar indígena específica e diferenciada, tendo como objetivo: Compreender como estão estabelecidas as políticas públicas para promoção dos direitos educacionais e sociais do imigrante indígena. O programa formativo da etapa esteve voltado em dialogar sobre os: Marcos Legais, Seguridade Educacional e Social, interpretando a legislação e de como atendem as expectativas para um novo futuro. O Direito a Educação: Fundamentos Legais – CF/1988, LDB 9394/96, OIT 169, PNE – PEE/RR. A Educação Escolar Indígena no Brasil – Res. 05/2012 e a Educação Escolar Indígena na Venezuela – Marcos Legais. Regulamentações e procedimentos para atendimento as especificidades escolares do indígena em contexto migratório. O atendimento escolar as crianças e adolescentes indígenas em contexto migratório: tensões e desafios marcos legais para a seguridade dos imigrantes.

Como metodologia, desenvolvida em parceria com a Coordenação de Processos Educativos da Fundação nacional do Índio (FUNAI) e ponto focal da Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), foram promovidos:

*Roda de conversa sobre o direito a educação na Venezuela e Brasil suas aproximações e diferenças das legislações entre os países com foco em conhecer a legislação brasileira, interpretando os dispositivos que assegurem os direitos a aprendizagem escolar.

*Produção do painel temático contendo as interpretações dos marcos legais – registro das narrativas: Análise de como estão estabelecidas as políticas educacionais sob a ótica social, cultural e educacional.

* Construção do quadro analítico/descritivo sobre as necessidades e especificidades da promoção escolar alinhadas aos marcos legais brasileiros: Mapeando os procedimentos de atendimento e as necessidades para a promoção escolar.

* Produção do registro de memórias (desenhos). Escrita/ narrativa dos relatos de vivências: Descrição de situações vivenciadas quanto ao atendimento das crianças e adolescentes indígenas na escolar: tensões, desafios e o cumprimento dos marcos normativos.

A segunda etapa em que foi desenvolvido o módulo II, com carga horária de 20h, debateu os aspectos bilingue e multilíngue com ênfase as relações interculturais, especificidades culturais dos povos indígenas originários da Venezuela em contexto migratório e Painéis Culturais e Linguísticos, com foco na educação e diversidade, percursos pedagógicos interculturais, possibilidades educativas e reconhecimento da prática educativa como fortalecimento e reconhecimento do indígena migrante/refugiados.

O Modulo teve como objetivos: Mapear os percursos percorridos, identificando suas percepções, possibilidades e expectativas sob a ótica educativa. Registrar as especificidades quanto os aspectos sociais, culturais e ancestrais relacionando-os as possibilidades de promoção desses elementos no contexto educativo. Debater sobre a circulação da língua materna como recurso de manutenção da identidade étnica e cultural no território brasileiro.

As oficinas e metodologias foram desenvolvidas por professores da Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Educação Superior de Formação Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Professores e Pós Graduandos do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da UFRR, sendo trabalhados:

*Rodas de conversa sobre: Narrativas dos professores no Contexto Migratório Indígenas Warao, E'ñepa e Taurepang e os desafios da migração e dificuldades de vida no Brasil;

* Painel Integrado como as temáticas: Nuvem de palavras e aspectos culturais; A concepção de infância, educação e diferença; A Interculturalidade como prática educativa; Fatores determinantes e percepção sobre o percurso migratório; Dispersão territorial, dinâmicas e estratégias de resistência/sobrevivência/transformações; Aspectos culturais

dos povos indígenas imigrantes: costumes, crenças, relações sociais e ambientais, saberes ancestrais; Deslocamento das comunidades para áreas urbanas; Relações com os elementos da natureza e artefatos da agricultura; Circularidade multilingüística: a língua como resistência e cultural imaterial, O papel da educação para os povos indígenas Acolhimento escolar.

Por fim, o módulo III, com carga horária de 30h, explorou o tema voltados para os percursos educativos: Metodologias e projetos específicos e diferenciado, com o compartilhamento de estratégias de promoção do protagonismo juvenil com adolescentes brasileiros e imigrantes nas escolas públicas estaduais e abrigos da operação acolhida e oficina didática para práticas pedagógicas não formais através de experiências no campo da educação intercultural e inclusivas nas escolas.

As oficinas e metodologias foram desenvolvidas em parcerias com o Coletivo Mosaico, Instituto Pirlampos – UNICEF, e Núcleo Pedagógico da Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista – CEFORR, com o propósito de Sistematização de possibilidades e Definição de metas e estratégia, planejando o futuro, através do Planejamento ações para promoção das proposições pedagógicas definidas e documentadas e Elaboração de propostas para integração de práticas educativas para implementação nas escolas.

*Os temas debatidos no processo de planificação e elaboração de ações voltados para: Currículo Intercultural e práticas de ensino: planejamento, metodologia e avaliação. Elementos do currículo intercultural e das práticas de ensino;

*Proposições pedagógicas: elencando metas estratégias para promoção escolar. Projetos de aprendizagem. Elementos do planejamento. Práticas metodológicas e Concepções e processos avaliativos. Documentação Pedagógica. Elencando metas e definição de estratégias para encaminhamento das elaborações, das proposições pedagógicas.

*Debate e elaboração de Projeto de intervenção para inserção escolar do indígena em contexto migratório garantindo suas especificidades no ambiente escolar.

*Construção do painel de metas, estratégias e propostas pedagógicas com base aos elementos dialogados durante a etapas anteriores da formação.

*Elaboração da Carta de Encaminhamento das proposições.

A certificação dos participantes ocorreu no mês de maio de 2023. Em continuidade ao plano de ação, o curso descrito será expandido a mais profissionais das redes de apoio e

atendimento, assim como a inclusão de 10 vagas para indígenas originários da Venezuela, no Programa de Magistério Indígena Tamí'kan, e, outros dois cursos de formação continuada estão em elaboração para as práticas de alfabetização: letramento e numeramento, com foco a elaboração de material didático.

O curso promovido e os que estão em construção contribuiu para efetivação povos indígenas originários da Venezuela em Boa Vista – Roraima, qualificando-os ao atendimento das demandas de estudantes pertencentes aos povos supracitados na elaboração e acompanhamento do processo educacional desde os anos iniciais ao término do ensino fundamental.

Considerações Finais:

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

Discutir a formação dos professores/as indígenas quer seja brasileiro ou que estejam em contexto migratório na perspectiva da interculturalidade é de extrema importância, tendo em vista que esta é uma conquista para os diversos povos existentes em nosso país. A formação intercultural é pertinente, pois contribui para a desconstrução das representações negativas que foram vulgarizadas no cenário brasileiro.

Além disso, proporciona à população indígena o reconhecimento de suas identidades, e de autonomia para a produção de conhecimento em resposta a epistemologia, inserção desses povos na luta por seus direitos e empoderamento identitário. Revisitar o histórico dos programas de formação de professores indígenas e suas bases analisando o marco normativo e de como estes direcionam a constituição e promoção no Estado de Roraima.

Os programas de formação ofertados buscaram e buscam atender as especificidades considerando seus preceitos étnicos, culturais, sociais, cosmologias, línguas, entre outros elementos que constitui as suas identidades.

Por fim, estamos vivenciando o reconstruir das políticas educacionais e formativas, após desmonte das conquistas educacionais dos últimos anos, e entre as mais atingidas está no investimento em programas de formação inicial e continuada.

Referências:

- Dados sobre o refúgio no Brasil.* (2021). Painéis interativos de dados da ACNUR no Brasil. ACNUR. Disponível: portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros.
- Alves, N. (2001). *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: Oliveira, I.B.; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998). Ministério de Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, BRASIL.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96.* (1996), Brasília, BRASIL
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica,* (2013) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Brasil.
- Constituição Federal de 1988.* (1988). Brasília,. BRASIL.
- Resolução CNE/CEB nº 003. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas* (1999). Brasília, BRASIL.
- LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997. Estatuto dos Refugiados* (1997). Brasília – DF, BRASIL 1997.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.* (Seção I, p. 7, jun. 2012). Brasília: Diário Oficial da União, DF, BRASIL.
- Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.* (1999), CNE, Brasília – DF, BRASIL.
- Resolução Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público brasileiro.* (2020), Brasília – DF, BRASIL.
- Resolução CNE/CP 1/2015. Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio,* (2015), Brasília - DF, BRASIL.
- Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais,* (1989) - Agência Nacional de Transportes Terrestres - ANTT. Disponível em: portal.antt.gov.br/convencao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais, Brasília – DF, BRASIL
- Resolução No. 05/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* (2012). CNE/CEB No. 13/2012. MEC. Brasília, DF, BRASIL.
- Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas,* (2014), Brasília – DF, BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido.* (1983).15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Censo Demográfico 2022.* (2002) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html
- Junger da Silva, G.; Cavalcanti, L.; Lemos Silva, S.; Tonhati, T.; Lima Costa, L. F. *Observatório das Migrações Internacionais,* (2023). Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra. Disponível: portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Refugio_em_Numeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf
- Lei Estadual nº 041, de 16 de julho, 2001.* (2001). Boa Vista: TJRR, RORAIMA. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 31/05/2022.
- Parecer 49/03 do CEE-RR- Conselho Estadual de Educação sobre as línguas indígenas* (2003), Boa Vista - RORAIMA.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, I.B.de; Ferrazo, C. E.; Perez, C. L. V. (2008). *Aprendizagem cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alli.
- Oliveira, I. B. de. (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Peroni, V. M. V; Caetano, M. R; Arelaro, L.R. G. (jan./abr. 2019). BNCC: *Disputa pela qualidade ou submissão da educação?*. RBPAE – v. 35, n. 1, p. 035-056.
- Santos, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* (2019). 1. ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica.
- Tardif, M. Raymond, D. (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73. Dezembro/00.