

Convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas em uma escola indígena: um encontro de culturas

Coexistence of indigenous and non-indigenous students in an indigenous school: a meeting of cultures

Sandra Maria Nascimento de Mattos¹

José Roberto Linhares de Mattos²

Aldenor Araujo da Silva³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v24i52.935>

Resumo: O objetivo principal da investigação que resultou neste artigo foi analisar a relação no convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas em uma escola indígena na comunidade Três Corações, no município de Amajari, no estado brasileiro de Roraima, que atende a alunos indígenas das etnias *Macuxi* e *Wapichana*. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa de estudo de caso, na qual os instrumentos de investigação utilizados foram entrevista semiestruturada e observação participante. Foram entrevistados alunos indígenas, *Macuxi*, *Wapichana*, alunos não indígenas, professores indígenas, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola, para saber como é a relação no ambiente escolar, no convívio das duas culturas, indígena e não indígena, e como isso pode repercutir nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Os resultados obtidos mostram que a inclusão de estudantes não indígenas na escola indígena, que nesse caso é motivada por uma necessidade, vai ao encontro de uma boa harmonia entre os povos e ao reconhecimento da importância de qualquer cultura e do respeito mútuo entre todas.

Palavras-chave: escola indígena; *Macuxi*; *Wapichana*; cultura.

Abstract: The main objective of the investigation that resulted in this article was to analyze the relationship between indigenous students and non-indigenous students in an indigenous school in the Três Corações community, in the municipality of Amajari, in the Brazilian state of Roraima which serves indigenous students from the *Macuxi* and *Wapishana* ethnic groups. This is an investigation with a qualitative case study approach, in which the research

¹ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

³ Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil.

instruments used were semi-structured interviews and participant observation. Indigenous students, *Macuxi*, *Wapishana*, non-indigenous students, indigenous teachers, the vice-principal and the school's pedagogical coordinator were interviewed, to find out how is the relationship in the school environment, in the coexistence of two cultures, indigenous and non-indigenous, and how this can have repercussions on teaching and learning processes at school. The results obtained show that the inclusion of non-indigenous students in the indigenous school, which in this case is motivated by a need, is in line with good harmony between peoples and the recognition of the importance of any culture and mutual respect between them all.

Keywords: indigenous school; *Macuxi*; *Wapichana*; culture.

1 INTRODUÇÃO

Existem várias pesquisas sobre a inserção de estudantes indígenas em escolas não indígenas, e as possíveis consequências que isso pode acarretar. Entretanto, não é comum pesquisas que abordem a direção oposta, ou seja, estudantes não indígenas estudando em uma escola indígena. Esse é o foco da pesquisa que trazemos aqui.

Algumas pessoas podem achar que o choque de culturas, provocado pelo convívio social de alunos indígenas e não indígenas no mesmo ambiente escolar, geraria alguns tipos de problemas, com repercussão na aprendizagem. Portanto, ao investigar as práticas e o relacionamento entre os estudantes de uma escola indígena que recebe alunos não indígenas, podemos compreender um pouco sobre esse convívio, com suas consequências, positivas ou negativas, para os estudantes.

Com vistas ao objetivo principal, buscamos investigar os impactos na relação entre os conhecimentos culturais dos discentes indígenas e não indígenas, da Escola Estadual Indígena Santa Luzia (E.E.I. Santa Luzia), na comunidade Três Corações, no município de Amajari, no estado de Roraima, Brasil, que recebe alunos não indígenas. Chegamos a essa escola por intermédio de um professor do Instituto Federal de Roraima que já conhecia a direção. Abordamos alguns aspectos que possibilitam aos professores e alunos interagirem na produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, se a convivência de alunos indígenas e não indígenas na escola pode gerar alguma consequência para ambas as culturas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram um professor indígena, uma professora indígena, alunos indígenas, alunos não indígenas, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora da Escola Estadual Indígena Santa Luzia. Os alunos indígenas serão representados aqui por AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6 e AI7, e os alunos não indígenas por AN1, AN2, AN3 e AN4. Os professores entrevistados declararam serem tanto descendentes da etnia *Macuxi* quanto da etnia *Wapichana*, mas se consideram *Macuxi*.

Em termos metodológicos, a pesquisa tem abordagem qualitativa com base no método de estudo de caso. Segundo André (2013, p. 100), “[...] no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a **entrevista** se impõe como uma das vias principais”. Ainda, de acordo com a autora, na abordagem qualitativa e no contexto escolar, um estudo de caso que utilize técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas evidencia as relações na convivência escolar diária. Dessa forma, utilizamos estas técnicas para coleta de dados.

A análise dos dados foi feita a partir de relatos de professores indígenas, gestores, alunos indígenas, alunos não indígenas, e de observação in lócus. Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas permitiram identificar alguns motivos que levam um aluno não indígena a estudar em uma escola indígena; qual o relacionamento entre os alunos não indígenas e os alunos indígenas, principalmente com respeito à cultura e costumes indígenas; e se os alunos não indígenas enfrentam dificuldades ou constrangimentos por estudarem em uma escola indígena.

Por meio da observação participante, percebemos que o convívio de alunos indígenas e alunos não indígenas na escola indígena não traz implicações negativas do ponto de vista didático-pedagógico. Por outro lado, levanta uma questão política, na medida em que mostra a ausência de uma escola para não indígenas na localidade, o que faz com que o Estado não assuma sua responsabilidade de permitir a todos os estudantes a escolha por uma educação que melhor atenda aos seus costumes e tradições.

2 A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SANTA LUZIA

Segundo o Instituto Socioambiental (2018), o estado de Roraima é rico do ponto de vista étnico, linguístico e cultural, possuindo 10 etnias indígenas que pertencem às famílias linguísticas *Karib*, *Ianomami* e *Aruak*, em 32 Terras Indígenas (além de uma Terra Indígena isolada). Quase a metade da população do estado é declarada indígena, sendo a etnia *Macuxi* a maior de Roraima.

A E.E.I. Santa Luzia está localizada na comunidade Três Corações, às margens da BR 174, trecho Boa Vista – Venezuela, na Terra Indígena Araçá, no município de Amajari, no estado de Roraima, Brasil. Quase todos os alunos indígenas da escola são das etnias *Macuxi* e *Wapichana*, e, apesar de ser uma escola indígena, ela recebe, também, alunos não indígenas.

Segundo o diretor da escola, “[...] a escola sempre foi uma escola indígena, até porque ela está dentro de uma área indígena”. Trata-se de uma escola estadual que passou a ter a nomenclatura de Escola Estadual Indígena a partir de agosto de 1977. A partir daí passou a receber alunos não indígenas. Inicialmente recebeu 5 alunos não indígenas e, no início de 2020, antes do fechamento com a pandemia de Covid-19, a escola possuía 135 estudantes não indígenas e 235 estudantes indígenas, matriculados.

Esse aumento no número de matrículas de estudantes não indígenas se deve a chegada e a permanência de muitas pessoas não indígenas nas proximidades das comunidades indígenas, das ilhas e das estradas vicinais. Isso faz com que os pais dos estudantes não indígenas, que em geral são funcionários públicos, comerciantes, venezuelanos, pessoal da área da saúde, trabalhadores nas fazendas, entre outros, procurem a escola para matricular seus filhos.

A maioria dos alunos que estudam na E.E.I. Santa Luzia moram na comunidade Três Corações. A escola não indígena mais próxima da escola Santa Luzia está localizada na Vila Brasil, no município de Amajari, mas todos os alunos não indígenas que moram ao longo da BR 174 estudam na escola E.E.I. Santa Luzia por motivo de fácil acesso, com vias asfaltadas, e não na escola da Vila Brasil, pois ela fica muito distante. Como a comunidade Três Corações fica em terra indígena, para uma pessoa não indígena morar lá, tem que ter autorização do *Tuxaua* (Líder de uma aldeia indígena; também chamado de Cacique).

Quando os pais dos estudantes não indígenas procuram a escola para matricular os seus filhos, a secretaria pergunta a eles, ou aos filhos, qual o idioma indígena que eles preferem: *Macuxi* ou *Wapichana*. A maioria prefere o *Macuxi* para estudar, pois, segundo a direção da escola, o idioma *Macuxi* é mais fácil para falar e a maioria dos indígenas é da etnia *Macuxi*, o que torna esse idioma mais aceitável por todos.

Segundo a direção da E.E.I. Santa Luzia, não há constrangimentos dos alunos não indígenas em estudar em uma escola indígena. Eles são recebidos naturalmente, e a escola oferece uma boa convivência aos alunos, falando sobre questões de identidade indígena, para que eles conheçam um pouco das culturas *Macuxi* e *Wapichana*.

Também, não há preconceito de nenhuma das partes, indígena ou não indígena. De acordo com a coordenadora pedagógica, “[...] *muitas das vezes a gente tem apelido, mas em momento algum é com preconceito*” (Coordenadora, 2019). Só houve um caso, em 2018, de um pai que foi matricular o filho, mas o filho não quis frequentar a escola porque disse que era uma escola indígena.

Não há relatos de caso de bullying sofrido por alunos não indígenas nem por indígenas, que, segundo a vice-diretora, é devido a boa recepção que os alunos têm quando chegam à escola, tanto os indígenas, quanto os não indígenas. A direção está sempre fazendo reuniões com todos os alunos da escola, sociabilizando-os e promovendo um encontro intercultural.

Os alunos indígenas que frequentam a escola, em sua maioria, são *Macuxi*. O relacionamento deles com os alunos não indígenas, que estão na escola, é harmonioso. De acordo com o gestor nunca houve constrangimentos ou outra forma de discriminação entre os alunos devido sua origem. Segundo a coordenadora pedagógica há a integração entre os alunos, por isso não há ocorrência de brigas, discussões ou bullying entre eles.

O quadro de professores da E.E.I. Santa Luzia é bem estruturado com todos os professores formados ou em formação inicial. Tendo em vista à localização da escola ser de fácil acesso, os professores indígenas realizam cursos de formação na capital Boa Vista, o que propicia uma boa formação aos professores e, conseqüentemente, aos estudantes da escola.

3 ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura às comunidades indígenas a preservação de sua cultura, costumes e língua, levando em consideração processos de aprendizagem diferenciados:

Art. 210- Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]. § 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 (Brasil, 1988, p. 122).

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 avançou em algumas garantias para a educação escolar indígena. Entretanto, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que, em seus artigos 78 e 79, garantiu ser a educação escolar indígena, intercultural e bilingue, preservando a identidade das etnias, os costumes e tradições (Brasil, 1996).

Por outro lado, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 2005), diz que a educação escolar indígena, além de bilíngue, deve acontecer de maneira intercultural, respeitando e valorizando a cultura da etnia, desconstruindo a ideia de cultura inferior.

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (2005, 1988, p. 24)

Deve ser comunitária, “[...] porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la” (Brasil, 1988, p. 24). Deve ser específica e diferenciada, “[...] porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (Brasil, 2005, p. 25).

Assim, a educação escolar indígena é intercultural, bilíngue, específica, diferenciada e trabalhada por professores da etnia. “Se algum desses elementos não estiver contemplado, nós teremos uma educação escolar para os indígenas, mas não uma educação escolar indígena de fato” (Mattos; Mattos, 2018, p. 191). Portanto, uma escola indígena deve receber alunos indígenas da etnia, já que a cultura de cada etnia tem aspectos específicos, e a educação indígena deve atuar junto à educação escolar indígena para auxiliar no ensino e aprendizagem.

Em geral, é isso que acontece, até porque as escolas indígenas encontram-se localizadas em terras indígenas e, muitas vezes, a aldeia é distante da cidade e com acesso difícil. É claro que há casos de crianças que são filhos de indígenas com não indígenas, e essas são consideradas indígenas, ou mesmo algumas crianças não indígenas que, por algum motivo, moram em uma aldeia indígena. Nesse caso, a criança é considerada como fazendo parte da cultura e é tratada como indígena. Entretanto, não é comum uma escola indígena receber alunos não indígenas, que moram nas imediações da terra indígena, por falta de uma escola não indígena no local onde eles residem.

Por outro lado, há casos de etnias diferentes compartilhando uma mesma terra indígena, o que faz com que suas culturas acabem tendo algo em comum. É o caso dos *Karo Rap* e os *Ikólóéhj*, em Rondônia, que dividem a mesma terra indígena Igarapé Lourdes. Nesse caso, os indígenas de ambas as etnias compartilham a mesma escola indígena, mesmo estas duas etnias sendo de famílias linguísticas diferentes.

4 POSSIBILIDADES PARA ALUNOS NÃO INDÍGENAS NA ESCOLA INDÍGENA

É grande o desafio para a instituição escolar atender as demandas inerentes a ela, já que existem algumas crianças fora das salas de aulas brasileiras. Seja por falta de interesse dos governantes, seja por displicência dos membros do sistema educativo. O que importa é pensar uma escola que consiga, de alguma maneira, sanar as barreiras existentes e que impeça a exclusão escolar e social. Estamos argumentando sobre uma instituição escolar que atue para o benefício de todos os alunos. Segundo a UNESCO (2022, p. 93) “As escolas proporcionam às crianças e jovens ambientes únicos para participar dos conhecimentos comuns. São lugares

para arriscar, enfrentar desafios e experimentar possibilidades”. É essa escola que colocamos a lente, a qual ratifica a declaração universal dos direitos humanos (ONU, 1940), na promoção de esforços para garantir a todos o direito à educação.

Entendemos que é uma preocupação das instituições escolares assegurar a inserção de todos nas salas de aulas, independentemente de suas características físicas, sexuais, étnicas, raciais e religiosas. E isso só será garantido quando a discriminação for superada por todos. Compreendemos as escolas como espaços únicos que facilitam as relações socioculturais, além de propiciar interações humanas, diálogo e troca de conhecimentos. Acreditamos que “As escolas são formas de vida coletiva que reúnem pessoas para aprender com outras pessoas em diferentes idades e fases da vida” (UNESCO, 2022, p. 93). Portanto, buscar a equidade de oportunidades favorece a permanência de crianças e jovens de diferentes culturas e diversidades pessoais, culturais e sociais.

A escola indígena que apresentamos oportuniza aos alunos não indígenas o direito à educação, assegurando, ainda, suas individualidades dentro do coletivo escolar. Garante, também, a equidade de oportunidades e participação de todos, contribuindo para uma aprendizagem significativa, fomentando a solidariedade e o respeito entre todos os alunos e os educadores envolvidos e, por fim, possibilitando aos alunos experienciarem diversas estratégias de ensino, contextualizadas e tratadas interdisciplinarmente. Para Pérez Gómez (2001, p. 17) a escola é um espaço ecológico de “cruzamento de culturas”, o que corrobora a atitude tomada pela gestão da escola.

Para Candau (2014, p.1) a visão intercultural crítica parte da afirmação de que se deve tratar a “diferença como riqueza”, já que ela entende a diferença como “[...] articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (Candau, 2016, p. 809). Ainda, de acordo com autora, a interculturalidade crítica promove “processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos” (Candau, 2014, p. 1), seus saberes e práticas. Assim sendo, implica na flexibilização e diversificação curricular, com desenvolvimento de propostas e estratégias didático-pedagógicas multifacetadas para atender qualquer estudante pertencente à instituição escolar.

Em consonância com Pérez Gómez (2001) e Candau (2014, 2016) afirmamos que a escola indígena prima pelos pilares básicos da educação, mas foca naqueles

que ajudam a desenvolver a solidariedade, o respeito ao próximo, a cooperação e a valorização da diversidade, que são: aprender a viver juntos e aprender a ser. Nessa perspectiva, os alunos conseguem perceber as diferenças e aceitá-las. Essa aproximação e o convívio com os outros possibilitam o desenvolvimento da criatividade, tornando os alunos mais autônomos e intelectualmente mais capazes de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo a respeito das diversidades. Dessa forma, há o aumento cooperativo e colaborativo entre todos.

Constatamos que a escola abriu possibilidades para os alunos não indígenas, adequando-se para eliminar quaisquer fatores que excluem alguns ou mantêm afastados aqueles que foram postergados por um sistema seletivo e segregador. Foucault (1999) nos alerta que sempre existirão pessoas à margem da sociedade pelas exclusões impostas por esta sociedade, ou seja, pessoas que não se adaptam ou que resistem às maneiras impostas pela sociedade, e acabam por serem excluídas do sistema.

Dessa maneira, a sociedade implementa formas perpétuas de separação pelo exercício de poder que promove a normalização, mas é no encontro com o outro que podemos eliminar a exclusão e a discriminação, aceitando-o como é e adaptando-nos a ele. É nessa perspectiva que a escola estadual indígena Santa Luzia funciona, isto é, acolhe os alunos não indígenas, percebendo suas diferenças e propiciando um ambiente inclusivo. Esse acolhimento afeta diretamente o desenvolvimento das potencialidades desses alunos e de todos os alunos conjuntamente.

Segundo Silva Neto *et al.* (2018, p. 91), “[...] é a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa”. Ainda, de acordo com os autores, quando lutamos pela educação diariamente, estamos facilitando que, de fato, aconteça a inserção de todos no sistema escolar. Somente dessa maneira conseguiremos modificar a mentalidade imposta pela sociedade.

5 ALUNOS NÃO INDÍGENAS NA E.E.I. SANTA LUZIA

Em qualquer ambiente educacional, seja na educação formal ou informal, os processos de ensino e de aprendizagem devem estar relacionados com elementos

culturais. No caso da educação formal, a escola deve trabalhar os conteúdos curriculares com base nos conhecimentos que os alunos levam para a sala de aula, e que estão ancorados na estrutura cognitiva deles por meio da cultura. Para D'Ambrosio (2011, p. 28), cultura é o conjunto de “conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados”, o que nos permite deduzir que a entrada dos alunos não indígenas na escola indígena promove um encontro de culturas diferenciadas, mas que mantém ligação pela proximidade com o meio social que as envolve. Assim sendo, caminhamos por uma interculturalidade híbrida, que “requer viver de forma compartimentada o sistema social” (Canclini, 2001, p. 280). Canclini (2009, p. 17) afirma que a “interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociações, conflitos e empréstimos recíprocos”. Portanto, a cultura apresenta-se como parte de processos sociais, organizando identidades e circulando nas tramas históricas.

Todo indivíduo faz parte de uma cultura, e nenhuma cultura é superior à outra, elas têm apenas diferenças, já que cada grupo comunga de saberes, tradições e formas específicas de reagir ao seu cosmos. É pela cultura que interpretamos, representamos, explicamos, sentimos e reconhecemos o mundo à nossa volta. Portanto, a cultura é dinâmica, e está em constantes modificações. Segundo Laraia (2001):

Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (Laraia, 2001, p. 52)

Assim, povos diferentes têm culturas díspares, que se expressam nas suas crenças, nos costumes, nos mitos, na língua, nos grafismos, nos artefatos, nos mentefatos e na forma de reagir a estímulos naturais. Reconhecer e respeitar esses aspectos intrínsecos é importante para que não haja hegemonia de uma cultura sobre outra, o que acaba levando a preconceitos. Para a Unesco (2022) a educação tem o compromisso com o bem comum e, dessa maneira, beneficiar-nos-emos “[...] da rica tapeçaria de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas trazem para a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que somos capazes de compartilhar

e reunir juntos.” Essa escola está trilhando esse caminho para o bem comum da comunidade envolvente.

No caso dos povos indígenas, a escola dentro de uma terra indígena é um local intercultural, ainda que os alunos e professores sejam todos indígenas. Isso deve-se ao fato de a escola trabalhar conteúdos relativos tanto à cultura indígena, quanto à cultura não indígena. Entretanto, as ações pedagógicas envolvidas no ensino e na aprendizagem devem estar embasadas na educação indígena e, portanto, na cultura indígena.

O fato de termos uma escola essencialmente indígena, mas na qual os alunos indígenas são de mais de uma etnia, não é muito comum e é algo desafiador para as práticas pedagógicas, já que etnias indígenas diferentes, mesmo pertencentes a mesma família linguística, têm diferenças culturais. No caso da E.E.I. Santa Luzia, as etnias predominantes sequer pertencem à mesma família linguística, pois *Macuxi* é da família linguística *Karib* e *Wapichana* é da família linguística *Aruak*. Levando em conta que, além disso, a escola recebe alunos não indígenas, a situação é mais delicada ainda.

A inclusão a que nos referimos aqui é aquela no sentido mais geral do termo, que respeita a diferença, em particular, a diferença cultural, portanto é uma inclusão intercultural e não aquela que, por algum motivo, segrega o aluno. “A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola [...]” (Mattos, 2012, p. 218). Em uma inclusão intercultural, saberes e fazeres cotidianos são valorizados e aproximam-se dos conhecimentos escolares como recurso para empoderar e reforçar a identidade dos diferentes grupos existentes em sala de aula.

De acordo com Santos e Paulino (2006), vivemos atualmente em uma sociedade em que as desigualdades e a falta de respeito às diferenças se tornaram comuns no dia a dia, e o ambiente escolar acaba propagando isso. Os valores de igualdade entre as pessoas, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), não são acatados e a escola, mesmo dita inclusiva, continua com uma exclusão velada, ao invés de incluir. Entendemos que “Existem amplas assimetrias de poder na capacidade das pessoas de acessar e criar conhecimento” (UNESCO, 2022), aspecto esse que a escola indígena está ultrapassando.

A E.E.I. Santa Luzia busca essa interculturalidade quando aceita alunos não indígenas e possibilita aos mesmos aprenderem. Dessa maneira, reconhece as diferenças dos alunos, adotando uma nova perspectiva educativa com práticas didáticopedagógicas que permitem a participação e o progresso de todos os alunos. Conseqüentemente, facilita o direito à educação, implicando que todos os alunos “[...] tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível” (Guijarro, 2005, p. 9). Há tolerância e respeito à diferença dos alunos não indígenas, quando a escola procura remover barreiras à aprendizagem desses alunos.

O foco não é discutir se uma escola indígena deve ou não receber estudantes não indígenas. Sabemos que as escolas indígenas, foram criadas para atenderem à educação escolar indígena que, como tal, tem sua especificidade, conforme já dissemos anteriormente. O que estamos analisando é uma escola indígena que, por motivos diversos, atende, também, a estudantes não indígenas e procura incluí-los com o mesmo tipo de educação dispensada aos estudantes indígenas.

6 A VISÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO COM ALUNOS NÃO INDÍGENAS

Os professores indígenas da escola estadual indígena Santa Luzia são da etnia Macuxi ou *Wapichana*. Eles atuam em turmas que, além dos alunos indígenas, recebem alunos não indígenas. Constatamos que há certo impacto com essa entrada, não porque esses alunos são considerados diferentes, mas pela falta de preparo para atendê-los no que diz respeito ao uso da língua escolhida. De acordo com um professor indígena “[...] *existe um impacto, às vezes um impasse, que impossibilita, por exemplo, quando eu trabalhava na língua indígena Macuxi, eles tinham dificuldade de corresponder [...]*” (Professor, 2019). Para os alunos não indígenas é complicado a compreensão de uma língua indígena tida, para eles como estrangeira.

Há certas barreiras no desenvolvimento do diálogo, mas que devem ser rompidas para efetivar a inserção desses alunos. Mattos (2018) nos afirma que é na confrontação dos diferentes saberes que o professor consegue dialogar com seus alunos. Em sua fala, o professor indígena afirma que:

[...] *Eu sou um professor que eu não sou fluente bem na língua portuguesa, nem no Macuxi, então eu avalio como uma barreira para os alunos interagirem bem comigo, entendeu. Isso é uma barreira que eu considero dentro desse contexto professor e aluno* (Professor, 2019).

Apesar dessa barreira, que é vencida aos poucos, eles acreditam ser um desafio atender aos alunos não indígenas. Desafio que impulsiona o ensino e a aprendizagem desenvolvida para a coletividade. Eles entendem que, se um indígena pode casar-se com um não indígena, é necessário romper as barreiras que impediriam os alunos não indígenas aprenderem a língua *Macuxi* ou *Wapichana*. Segundo os professores indígenas, os alunos não indígenas têm mais interesse em aprender uma das línguas ensinadas do que os próprios alunos indígenas.

Constatamos algumas razões para que tal fato ocorra, que foram relatadas pelos próprios professores. O primeiro aspecto é que o aluno não indígena entende uma das línguas como língua estrangeira, conseqüentemente, o interesse aumenta. De acordo com a professora indígena “os não indígenas, eles se aprofundam muito na língua indígena, são os que mais aprendem, alguns deles quase que já falam fluente” (Professora, 2019).

Um segundo aspecto é que os alunos indígenas não têm interesse em aprender a língua materna, devido almejam acesso ao mercado de trabalho dos não indígenas, portanto, para eles, o português é mais importante. De acordo com a mesma professora “a coisa no povo indígena é mais voltada pro mercado. Tem saída? O que eles têm é desinteresse” (Professora, 2019).

Um terceiro aspecto diz respeito a cultura. O impacto de conhecer a cultura dos indígenas deixa os alunos não indígenas sensibilizados de como eles vivem, segundo afirma um professor indígena. Dessa maneira, o professor tem uma tarefa importante que é possibilitar aos alunos condições necessárias para reconhecerem-se como sujeitos sociais e históricos e que cada qual tem sua cultura que pode ser diferente dos demais. Assim, os alunos assumirem-se como sujeitos pensantes não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2003). “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa [...]” (FREIRE, 2003, p. 41) é preocupação para os professores indígenas, pois eles têm que se adaptar a todos os alunos presentes em sala de aula.

O respeito entre as culturas garante a convivência harmônica entre os alunos e deles com os professores. Entretanto, o professor indígena afirma que seria *“melhor viver no seu próprio critério específico, não misturado”* (Professor, 2019), mas como não há escolas próximas, os alunos não indígenas têm que ser acolhidos na escola indígena.

Apesar dos impactos para ambos os lados, os professores acreditam ser importante receber alunos não indígenas na escola. De acordo com o professor indígena, a entrada na escola dos alunos não indígenas permite aos mesmos terem

[...] sensibilidade, pra que eles possam saber o valor da língua que nós podemos ensinar, porque além da nossa língua nós temos uma cultura que ela é complexa, é uma galáxia com seus próprios critérios de beleza, vontade e verdade (Professor, 2019).

Segundo os professores, se os alunos não indígenas têm interesse em aprender e dar continuidade a aprendizagem de uma das línguas ensinadas, que é própria da região, é interessante recebê-los na escola.

7 A VISÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO COM OS ALUNOS NÃO INDÍGENAS

Para os alunos indígenas a entrada dos alunos não indígenas é um fato normal, pois não há problema em ter alunos não indígenas na escola. De acordo com o aluno indígena AI6 o ingresso de alunos não indígenas *“[...] não tem nenhum problema, por outras escolas também receber, tipo escolas de Boa Vista receber alunos indígenas”* (AI6, 2019). Na visão desse aluno, assim como a escola urbana recebe alunos indígenas, a deles também pode receber alunos não indígenas. É uma troca, ou seja, é uma maneira de integrá-los e facilitar a escolarização deles.

Já o aluno indígena AI3 afirma que a escola *“[...] é um direito, a escola é pública, é para todos, eu admiro muito os professores e os gestores que aceitam esses alunos”* (AI3, 2019). Segundo alguns alunos indígenas, por não haver escolas próximas, há a necessidade de incluí-los na escola Santa Luzia. Como constatado nos relatos de alguns: *“[...] eles não têm outro lugar, outra opção de escola para eles estudarem, essa é a única escola próxima na nossa região”* (AI4, 2019); ou ainda: *“[...] acho que é uma atitude boa de estar recebendo alunos não indígenas, tá ajudando, como aqui não tem outras escolas, e não tem onde eles estudarem”* (AI2, 2019).

Nessa perspectiva, a concepção dos alunos indígenas se aproxima do entendimento de que a educação é um processo social, fazendo parte das relações coletivas, sociais e culturais de uma determinada sociedade. Isso porque eles, indígenas, estão acostumados a vivenciar a coletividade, a ajuda mútua e a convivência harmônica nas aldeias. Existe, ainda, nas falas dos indígenas, uma denúncia do descaso dos governantes que incorre na ausência de outras escolas na comunidade. Assim, os alunos indígenas ao pronunciar o mundo (Freire, 2019) em que estão inseridos, problematiza-o e, ao mesmo tempo, exige uma nova maneira para modificá-lo.

Em relação a ser correto a entrada dos alunos não indígenas na escola houve unanimidade em afirmar que sim. Um aluno respondeu: *“Eu acho isso certo. Nossa escola não é preconceituosa com esse tipo de pessoa, todos nós somos indígenas e alguns não, a gente vê como todos nós somos seres humanos normais, todo mundo é igual”* (AI4, 2019). O processo de incluir todos os alunos que buscam a escola é um caminho para sanar a falta de escolas na localidade e possibilitar a escola tornar-se solidária e aberta a multiplicidade de culturas, almejando a equidade com uma educação inclusiva.

Sobre o que eles achavam se os alunos não indígenas não deveriam estar na escola, todos, exceto um aluno, responderam que eles deveriam estar sim. Podemos constatar em algumas respostas: *“Eles deveriam sim, porque essa é a única que tem perto para estudar, se tivesse outra particular, alguma coisa assim, mas só tem escola aqui na área indígena, então acho que deveria sim”* (AI1, 2019); *“Deveriam estar sim. Porque não podemos tirar o direito deles de estudarem, mesmo que a escola seja indígena, eles também merecem estudar. Eles aprendem com a gente, a gente aprende com eles coisas novas, e compartilha”* (AI2, 2019); *“Sim, deveriam sim. Por causa que a escola aqui é para todos, não é só para indígenas, para quem são não indígenas também”* (AI7, 2019).

Um, dentre os alunos indígenas entrevistados, acha que eles não deveriam estar na escola. Segundo ele: *“porque essa escola era pra ser só alunos indígenas, não alunos brancos”* (AI5, 2019). Podemos afirmar que tanto as respostas que concordam quanto a que discorda são pertinentes. As que concordam, por ser uma necessidade local e, ao mesmo tempo, a abertura para uma educação inclusiva que prima por acolher todos os alunos independente de sua origem. A que discorda,

por entender que uma escola indígena, criada dentro de território demarcado, deve ser desenvolvida somente para os indígenas, com certas características voltadas para as etnias que atende, portanto, deve ser específica e diferenciada.

De acordo com o referencial curricular nacional para as escolas indígenas – RCNEI (Brasil, 2005), as características das escolas indígenas devem ser: comunitária, intercultural, bilingue, específica e diferenciada. Entretanto, com essa abertura aos alunos não indígenas, a escola está primando pela pluralidade cultural, tema que deve ser abordado nas salas de aula. Nessa perspectiva, partindo do conhecimento das etnias existentes na escola, pode-se estudar a “[...] diversidade de culturas que existem em todos os lugares e em diferentes grupos humanos” (Brasil, 2005), comparativamente.

Perguntado aos alunos indígenas, se eles pudessem escolher entre ter ou não ter alunos não indígenas na escola, com exceção de um, eles foram enfáticos em afirmar que deveria ter. Vários foram os motivos para que houvesse alunos não indígenas na escola. Um deles disse que *“Escolheria ter. Porque com eles nós aprendemos coisas novas, aprende que nossos direitos são iguais, e que ninguém é diferente”* (AI2, 2019); já um outro disse que prefere ter alunos não indígena na escola, *“porque é um direito deles de estudar, aprender coisas novas, e a gente também conviver”* (AI3, 2019). Ainda, segundo outro aluno indígena:

Escolheria ter alunos não indígena na escola. Para poder aprender mais como é a cultura daqui, e aprender como é que é as línguas pra daqui para frente se eles gostarem seguirem dando aulas de línguas, alguma coisa assim. E viajar por aí, tem várias línguas, né. Tem que aprender. Porque a maioria das pessoas que viajam tem cada língua diferente, e estudar as línguas das escolas indígenas aprende muitas coisas (AI6, 2019).

Constatamos pelas respostas dos alunos indígenas que há uma grande importância em conhecer a cultura dos alunos não indígenas, mas esse conhecer é por meio do diálogo e da troca de saberes e da língua. Eles querem aprender o português e os não indígenas a língua *Macuxi* ou *Wapichana*. Ambos buscam novos conhecimentos. Exercer a curiosidade é uma forma de aprender. Quanto mais é estimulada a curiosidade espontânea, mais vai havendo desdobramentos das mesmas (Freire, 2003).

8 A VISÃO DOS ALUNOS NÃO INDÍGENAS COM RELAÇÃO AO CONVÍVIO DELES NA ESCOLA INDÍGENA

Os alunos não indígenas quando entraram para a escola tiveram algumas dificuldades com relação a língua escolhida, já que era necessário no ato da matrícula os pais optarem por uma das duas línguas ensinadas na escola. A maioria dos alunos não indígenas optaram pela língua *Macuxi* por acharem ser mais fácil aprender. De acordo com as respostas de alguns deles: *“Macuxi. Porque eu acho mais fácil de falar, e também na forma de escrita é quase a mesma coisa a gente ler em português, só muda a pronúncia”* (AN1, 2019); *“Macuxi. Porque é mais fácil de aprender e ensinavam melhor, aí dava de aprender algumas coisas”* (AN4, 2019); *“Macuxi. Porque é mais fácil de ler e escrever”* (AN3, 2019).

Eles afirmaram que tiveram dificuldades nas aulas da língua escolhida, mas o professor sempre os ajudou. Segundo um deles, o professor ajudava *“chegando até em mim falando como que é, como se escreve, como se pronuncia, se eu tinha mais curiosidade de conhecer as palavras em macuxi”* (AN1, 2019). Já outro disse: *“Ele lia para mim, me dizia o significado e traduzia para mim, do wapichana para o português”* (AN2, 2019). O aluno não indígena AN3 disse que o professor ajudava *“traduzindo as palavras para mim, ele falava as palavras em macuxi e eu repetia”* (AN3, 2019). Já o aluno AN4 disse *“Ele dava um jeito assim de não complicar muito as coisas, ele falava em macuxi, a gente repetia, aí depois ele traduzia para o português”* (AN4, 2019).

Apesar dos professores indígenas não passarem pela formação convencional de magistério, eles fazem curso com formação simplificada para atuarem na escola indígena. Pudemos constatar que, em atuação, o professor indígena resolve as dificuldades encontradas por seus alunos. De acordo com o RCNEI é importante na formação do professor indígena o desenvolvimento do professor-pesquisador. No documento é afirmado:

[...] a importância central da formação do "professor-pesquisador." Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural (Brasil, 2005, p. 43).

Sendo assim, o professor está incorporando a cultura da etnia à cultura dos não indígenas que estão em sala de aula. Ele parte da premissa que todos são

alunos, independente da origem, portanto, não há como fazer discriminação ou relegá-los ao esquecimento.

De acordo com os alunos não indígenas a recepção foi boa. Todos os receberam como alunos que eram da escola. Observemos algumas respostas: *“Na verdade, foi muito boa, porque quando eu cheguei eles me receberam como um aluno normal, não me trataram com indiferença, logo no primeiro dia já fiz bastante amizades”* (AN2, 2019); *“No começo eu ficava meio tímida, eles também não falavam comigo, eu ficava na minha, aí depois chegou uma colega minha, e fomos ficando amigas e é até hoje. A recepção foi tranquila”* (AN4, 2019).

Observamos que o aspecto afetivo com relação à reação dos alunos indígenas, na recepção, foi algo que causou a timidez em alguns alunos não indígenas. *“A afetividade é a capacidade de o ser humano ser afetado pelo outro, pelo meio e pelo mundo”* (Mattos, 2016, p. 31), o que comprova essa reação dos alunos não indígenas. A autora, ainda, afirma que a ansiedade é um dispositivo emocional que pode ser gerado por um estímulo considerado aversivo (Mattos, 2016). Portanto, os alunos não indígenas prepararam-se para uma situação que eles imaginavam que ia acontecer com a chegada deles à escola, mas não ocorreu. Mattos (2016, p. 237) afirma que: *“[...] as reações emocionais são provocadas pela discrepância entre aquilo que o aluno espera e aquilo que realmente acontece [...]”*.

Quanto aos constrangimentos ou bullying sofridos, os alunos não indígenas ficaram divididos, alguns responderam que não e outros responderam que já sofreram algum tipo na escola, o que confronta as respostas obtidas da gestão, da coordenadora pedagógica e dos alunos indígenas. Os alunos AN1 e AN2 disseram que não. Segundo eles: *“Não, nem apelidos”* (AN1, 2019).

Não, porque como eu disse nos primeiros dias já fiz bastante amigos, tinha alguém que me olhava ‘assim’, porque eu tenho olhão, tenho o cabelo enrolado, mas eles não falavam nada não, na verdade, eles falavam que é bonito, diferente (AN2, 2019).

Já os alunos AN3 e AN4 informaram que sofreram constrangimentos. Segundo eles: *“Já, me chamaram de ‘cabeção’ e outros tipos de apelidos que eles colocaram”* (AN3, 2019); *“Já, várias vezes, tinha uma que ela ficava falando que eu era bruxa, assombração, fantasma, macumbeira”* (AN4, 2019).

A ambivalência de respostas caracteriza-se pela introdução de apelidos por parte de alguns alunos indígenas. Os apelidos podem estreitar os relacionamentos ou afastá-los. O que não pode haver é ultrapassar a barreira da brincadeira e virar bullying. Pelo que foi relatado pelo gestor, sempre são realizadas reuniões para esclarecimentos de alguns pontos, inclusive com relação aos constrangimentos e o bullying. Fica evidente que há a necessidade de apresentar os valores e costumes das diferentes culturas existentes na escola.

Com relação a escolha se pudessem ficar na escola ou ir para outra, a maioria dos alunos não indígenas responderam que escolheriam permanecer na escola indígena. Vários foram os motivos para escolher a escola indígena. De acordo com o aluno AN1: *“Eu escolheria a indígena, porque a indígena nos ensina a falar o **macuxi**, que ela é uma língua de Roraima, e também tem uma matéria de antropologia que a gente não vê nas escolas do estado, como na indígena a gente vê”* (AN1, 2019)

Já os alunos AN2 e AN4 responderam: *“Eu escolheria essa, porque como eu disse já fiz muitos amigos, já conheço todos os professores, me dou bem com o diretor, e eu gosto muito daqui, gosto das brincadeiras”* (AN2, 2019); *“Escolheria a indígena, porque é mais fácil, tem várias coisas que se saísse assim e fosse para uma escola não indígena, estaria atrás, porque lá é mais avançado e aqui não”* (AN4, 2019).

Constatamos que os alunos não indígenas já estabeleceram laços de amizade com os alunos indígenas, por intermédio das brincadeiras, do relacionamento entre os professores e a gestão da escola, aspectos que pesaram na escolha desses alunos. Percebemos que o laço afetivo, com relação as pessoas de forma geral, provoca reações de tonalidades agradáveis. Dessa maneira, a afetividade auxilia na manutenção da solidariedade, do companheirismo no desenvolvimento da relação de amizade. Constatamos, ainda, que o meio social e os grupos formados nas inter-relações dentro e fora da escola são imprescindíveis para a evolução e desenvolvimento desses alunos, da mesma maneira que a cultura pessoal de cada aluno não indígena.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição social, que reúne diferentes pessoas, desenvolve diversas atividades e é permeada por regras e valores inerentes ao ambiente escolar. Segundo Wallon (1986) a escola é um meio em que se constituem grupos de tendências variadas. Estes grupos podem estar em harmonia ou em oposição com os objetivos propostos pela escola. Trata-se de um meio social e cultural de construção do domínio cognitivo e que sofre interferências dos laços afetivos estabelecidos pelas pessoas envolvidas. Para Wallon (1986) a escola é um meio rico e diversificado, que oferece oportunidade de convívio entre os pares e pessoas diferentes do ambiente familiar.

A escola é o ambiente em que a criança ou jovem ficam separadas dos pais. Portanto, para esses alunos é um território em que estão e se sentem à vontade, se agrupam e desenvolvem relações de independência e de afirmação pessoal. As relações entre os pares são mais livres, pois os alunos escolhem com quem vão interagir, quais são os outros que lhes interessam, e que podem romper essas ligações quando desejarem. Constatamos que a escola é um espaço preditivo, ou seja, existem atividades com objetivos pré-determinados, com rotinas desenvolvidas em horários estabelecidos. Essas rotinas são direcionadas à convivência em grupo.

A escola precisa adequar-se às necessidades e pressões sociais. Uma realidade da localidade é a ausência de uma escola não indígena. Portanto, torna-se imprescindível a alocação de alunos não indígenas, na E.E.I. Santa Luzia, para que eles possam ingressar e dar continuidade a seus estudos. Foi opção da escola atendê-los, desde que os mesmos, por intermédio de seus pais no ato da matrícula, seguissem as normas da escola, entre elas, a opção por uma das línguas indígenas ensinadas. Essa opção é um aspecto que não dificulta ou impossibilita resultados satisfatórios para os alunos não indígenas, já que eles têm maior expectativa em relação a nova língua que aprenderão.

Como vemos, a estrutura curricular da escola não é alterada pela entrada dos alunos não indígenas. Há uma adaptação desses alunos às regras e normas da escola. Tido como uma dimensão nuclear da escola, o currículo visa ao que está contido em um corpo de conhecimento no atendimento às necessidades de realidade que, no caso da escola, são os saberes e fazeres e as especificidades da cultura indígena, já que é uma escola indígena. No momento de escolha e entra-

da na escola, os pais dos alunos não indígenas optam por adquirir essa cultura, mesclando-a a própria cultura. Aspecto que deve ser valorizado, pois uma escola deveria abordar diferentes culturas em seu planejamento curricular.

Outro aspecto constatado na pesquisa foi a formação de grupos. Não grupos isolados, mas grupos misturados entre indígenas e não indígenas. Uma das características da infância e da juventude é a constituição em agrupamentos, considerado um fenômeno universal no mundo ocidental. Para Wallon (1986) um grupo é definido pelos objetivos atribuídos e pela repartição de tarefas, regulando, assim, as relações dos membros entre si e sua hierarquia.

Essa formação em grupos decorre da necessidade de autoafirmação, por parte das crianças e dos jovens, de construção da identidade e de afirmação social e afetiva. Essa constituição grupal ocorre pela aceitação e pelo reconhecimento da importância da criança e do jovem para o grupo. A aceitação grupal realiza-se por um determinado estilo infanto-juvenil, marcado pela diferença. É uma afirmação simbólica.

A E.E.I. Santa Luzia, apesar de ter características específicas que são referendadas em documentos e legislação próprias por ser escola indígena, busca desenvolver uma educação inclusiva quando prima por acolher alunos não indígenas, seja por não haver escolas na localidade, seja por filosofia própria. Nessa perspectiva, as diferenças dos alunos não indígenas são reconhecidas e os professores indígenas desenvolvem um novo olhar em sua prática docente, viabilizando a participação e o progresso de todos os alunos.

Além disso, o professor rompe as barreiras que poderiam dificultar a aprendizagem dos alunos não indígenas no que diz respeito a língua. Recorremos a Freire (2003) quando afirma que o professor, na prática docente, precisa saber escutar e quando escuta seus alunos, aprende a falar com eles. Portanto, o professor precisa respeitar os saberes dos alunos, tanto indígena como não indígena, o que lhe dá possibilidades de fazer aulas, trazendo para o debate a realidade cotidiana, tanto de um como de outro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-20, 2016.

CANDAU, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. [Documento de trabalho].

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Ayres: Paidós, 2001

FOUCAULT, M. *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. [volume III]. Barcelona: Paidós, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

GUIJARRO, M. R. B. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais*. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC, p. 7-14, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Povos Indígenas em Roraima. *Povos Indígenas no Brasil*, [s.l.], 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_em_Roraima. Acesso em: 3 fev. 2023

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. Preservação ambiental e cultural na educação escolar indígena. In: MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. (Org.). *Etnomatemática e práticas docentes indígenas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 185-214.

MATTOS, S. M. N. Formação e prática docente: o currículo passado através das estratégias de ensinagem. In: MATTOS, S. M. N. (Org.). *Currículo, formação e práticas docentes*. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

MATTOS, S. M. N. *O sentido da matemática ou a matemática do sentido: um estudo com alunos do ensino fundamental II*. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 44, p. 217-33, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; UNESCO. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBER, M.; NADELBRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

Sobre os autores:

Sandra Maria Nascimento de Mattos: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **E-mail:** smnmattos@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2622-0506>

José Roberto Linhares de Mattos: Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Titular da Universidade Federal Fluminense. **E-mail:** mattos@campus.ul.pt, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4075-6764>

Aldenor Araujo da Silva: Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Instituto Federal de Roraima. **E-mail:** aldenor.silva@ifrr.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1505-8964>

Recebido em: 12/02/2023

Aprovado para publicação em: 27/03/2024