



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A IDENTIFICAÇÃO DA PRÁXIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUANTO A AUTONOMIA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA E IDENTIFICACIÓN DE LA PRAXIS DEL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO EN CUANTO A LA AUTONOMÍA Y LA VALORACIÓN DE LA CULTURA

ABADI, Adejalmo Moreira ¹

OAIGEN, Edson Roberto ²

Resumo: Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa realizada com representantes de comunidades indígenas de Pacaraima, Roraima, Brasil, analisando a Educação Escolar Indígena e a identificação da práxis do Projeto Político Pedagógico quanto a autonomia e a valorização da cultura. A pesquisa realizada baseou-se na abordagem Qualitativa, usando os Métodos Dialético, Dialógico e Hermenêutico. Como Técnica para a Análise dos dados coletados usou-se um Diário de Campo e a Análise de Conteúdos. Os resultados mais significativos descrevem a relação entre os indicadores da pesquisa e os princípios e fundamentos constantes nos documentos norteadores dos PPP das escolas indígenas, também os resultados das percepções, ideias e dados obtidos nos ICD 01/20 e 02/20 e das práticas escolares. Para as escolas participantes significou uma devolutiva do trabalho realizado. Para isso, foi apresentada a tese e sua estrutura, com os respectivos resultados a gestores, professores, pais de aluno, coordenadores pedagógicos e lideranças, daquilo que eles descreveram ao responder o questionário de pesquisa. Os trabalhos da Roda de Conversa tiveram bom resultado, porque possibilitou apresentar os dados da pesquisa e a indicação de caminhos e responsabilidades para solucionar questões relacionadas à concepção, construção, implementação, avaliação do PPP. Além de aspectos relacionados a dimensões relativas às práticas da gestão escolar indígena, ao ensino, a aprendizagem, a cultura, insumos pedagógicos e diversos outros que foram descritos.

¹ SEED/RR. E-mail: adejalmoabadi@hotmail.com

² Pós-doutor em Educação, Universidad Evangelica del Paraguay. E-mail: oaigen.er@gmail.com

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Autonomia. Cultura. Comunidade Indígena.

Resumen: En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con representantes de comunidades indígenas de Pacaraima, Roraima, Brasil, analizando la Educación Escolar Indígena e identificando la praxis del Proyecto Político Pedagógico en términos de autonomía y valorización de la cultura. La investigación realizada se basó en el enfoque Cualitativo, utilizando los Métodos Dialéctico, Dialógico y Hermenéutico. Como Técnica para el Análisis de los datos recolectados se utilizó el Diario de Campo y el Análisis de Contenido. Los resultados más significativos describen la relación entre los indicadores de la investigación y los principios y fundamentos contenidos en los documentos rectores del PPP de las escuelas indígenas, así como los resultados de percepciones, ideas y datos obtenidos en el ICD 01/20 y 02/20 y prácticas escolares. Para las escuelas participantes significó retroalimentación sobre el trabajo realizado. Para ello, se presentó la tesis y su estructura, con los respectivos resultados, a directivos, docentes, padres de alumnos, coordinadores pedagógicos y líderes, de lo descrito al responder el cuestionario de investigación. Los trabajos de la Roda de Conversa tuvieron un buen resultado, porque permitieron presentar los datos de la investigación y la indicación de formas y responsabilidades para resolver cuestiones relacionadas con la concepción, construcción, implementación, evaluación del PPP. Además de aspectos relacionados con dimensiones relacionadas con prácticas de gestión escolar indígena, enseñanza, aprendizaje, cultura, insumos pedagógicos y varios otros que fueron descritos.

Palabras clave: Proyecto Político Pedagógico. Autonomía. Cultura. Comunidad Indígena.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como temática a Educação Escolar Indígena (EEI) no nível Básico, com foco no Ensino Médio, no Município de Pacaraima, Estado de Roraima, visando responder à problemática quanto à identificação da práxis do PPP na construção da autonomia para o ensino, aprendizagem e valorização da cultura nas Escolas Estaduais Indígenas, tendo como base a análise do processo didático e pedagógico, a partir da investigação realizada com os gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais de alunos e lideranças indígenas.

Ainda, com os dados obtidos, fazer proposição à SEED, de subsídios e possíveis ações que contribuam para a efetivação da construção e implementação do PPP nas escolas, com vistas ao fortalecimento da autonomia, cultura e da melhoria da qualidade da EEI em Roraima.

Entretanto, a pesquisa visou, também, compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas, seus respectivos gestores e professores quanto à

concepção, construção, implementação e avaliação do PPP, pois conforme diagnóstico da SEED de 2018, apenas 08/259 das escolas desta categoria de EEI encontravam-se adimplentes no Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) quanto à aprovação do PPP, apesar de ser um requisito fundamental para os atos formais de funcionamento de uma instituição escolar.

De forma que, para atingir o objetivo geral, propusemos objetivos específicos que possibilitaram a construção de caminhos investigativos focados na identificação da realidade quanto à concepção do PPP, bem como conhecer a realidade de cada escola investigada, analisando a construção do PPP e as estratégias usadas pelas escolas, além disso, as práticas dos gestores, professores e lideranças das comunidades escolares na implementação dos seus PPP.

Também, relacionamos os resultados obtidos nos Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) com os PPP das escolas participantes da pesquisa através de Matriz Analítica e Comparativa, avaliando os resultados obtidos na pesquisa usando a técnica da Roda de Conversas com os gestores, professores e lideranças das Escolas, conhecendo e discutindo o desenvolvimento dos currículos formais e contextuais na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio.

Nestas ações houve o envolvimento das escolas participantes e, como resultado da pesquisa, a proposição de um conjunto de orientações para apoio quanto à concepção, construção, implementação e avaliação do PPP pelas Escolas Estaduais Indígenas do Estado de Roraima.

2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DO ESTUDO

O tema da tese foi delimitado como Educação Escolar Indígena (EEI). Quanto ao *locus* específico da pesquisa é oportuno nos acercarmos do contexto geral do Estado de Roraima com suas características geográficas, étnicas, políticas e econômicas, mesmo que de forma resumida, para a percepção da importância e da relevância da concepção, construção, implementação e a avaliação do PPP nas escolas estaduais indígenas.

Isto nos leva a possibilidade de sedimentar os caminhos para a manutenção e a afirmação da autonomia, da valorização e preservação da cultura dos povos indígenas de Roraima, servindo como estratégia para enfrentar a globalização através

da viabilização de uma EEI baseada nos princípios étnicos e na valorização de seus contextos regionais.

O Estado de Roraima possui expressiva população indígena de diversas etnias, bem como limites fronteiriços e ligação com outros povos indígenas vizinhos, do Estado do Amazonas e do Pará, além de países como a República Cooperativista da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela.

Em termos de contexto geográfico, o Estado de Roraima (RR) situa-se no extremo norte no País e faz fronteira com a Guiana e a Venezuela e os Estados do Amazonas (AM) e do Pará (PA), cujo acesso com o Pará é possível por meio fluvial e aéreo; com Amazonas, aéreo, terrestre pela BR 174 e fluvial através do Rio Branco, já com a Venezuela pela BR 174 e a Guiana pela BR 401.

Roraima possui 15 (quinze) municípios, quais sejam: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista (cuja sede deste município é a capital do Estado), Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São Luiz, São João e Uiramutã.

Boa Vista, capital de Roraima, concentra a maior parte da população, 408.157 habitantes (IBGE 2022), situa-se a aproximadamente 785 km de Manaus (AM).

No *ranking* da Federação Brasileira, em área territorial, Roraima figura na 13ª posição, segundo Freitas (2017, p, 13), com 224.298,98 km². É o Estado brasileiro com menor população, 634.805 habitantes segundo (IBGE, 2022), incluindo a população indígena, cuja Densidade Demográfica é de 2,83 hab/km² distribuídos nos 15 municípios, sendo que 64,29% da população concentra-se em Boa Vista/capital de Roraima e os 35,71% restantes no interior do município de mesmo nome, denominada área rural de Boa Vista e nos demais 14 municípios, cujas sedes mais distantes situam-se de 30 a 350 km da capital.

A população indígena de Roraima, segundo o censo indígena realizado. (IBGE 2010), era composta de mais de 49 637 índios de diversas etnias como Macuxi, Taurepang, Yanomami, Wai-Wai, Yekuana, Ingarikó, Patamona, Sapará, Wapixana e Waimiri-Atroari, divididos em dezenas de comunidades.

Quanto à situação político-administrativa, Roraima passou de Território Federal à qualidade de Estado com a Constituição Federal de 1988. Assim, é considerada recente a sua estrutura, administrativa, política e econômica. O Estado ainda possui locais de difícil acesso, como regiões alagadas ao Sul no período das chuvas, região

ribeirinha chamada de Baixo Rio Branco, de selva e regiões acidentadas, como as Serras ao Norte e a região da Reserva Yanomami.

Roraima possui 48% do seu território definido como terra indígena e de preservação, segundo Freitas (2017, p. 13), totalizando 32 (trinta e duas) terras demarcadas e homologadas (conforme figura 01), além de, segundo o mesmo autor (2017, p. 76), possuir 10 (dez) áreas de preservação ambiental, sendo: 03 (três) Parques Nacionais, 03 (três) Estações Ecológicas, 02 (duas) Florestas Nacionais e 02 (duas) Reservas Particulares do Patrimônio Natural.

O estudo realizado atendeu ao objetivo c da pesquisa que se dedicou a avaliar os resultados do ICD 03/20 obtidos na pesquisa através da realização de Roda de Conversas com os gestores, professores, pais de alunos e lideranças das escolas envolvidas na pesquisa, informando e discutindo os dados obtidos relacionados aos indicadores da pesquisa;

3 MARCO TEÓRICO

Em geral, a avaliação escolar corresponde a uma das dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, muito mais referente à aprendizagem do que do ensino. Na prática, a avaliação escolar consiste em avaliar se o aluno aprendeu, quando deveria também buscar, além disso, o porquê que o aluno não aprendeu? Se fosse o caso. Quais foram os fatores que concorreram para o aluno não ter aprendido? Como foi ministrado o ensino? A metodologia foi adequada? São muitas indagações inerentes que deverão ser consideradas, inclusive quanto a aspectos sociais, estruturais e materiais da escola.

Assim, diversas questões estão implicadas no chamado processo de ensino e de aprendizagem referentes à avaliação. Libâneo (2013, p. 219) diz que “A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo por reduzir-se a sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.” Quando deveria ser a avaliação da aprendizagem, um dos principais elementos constitutivos das práticas escolares, a fazerem parte do rol de aspectos constantes da avaliação institucional.

Contudo, a intenção da avaliação escolar não deixa de ser uma demanda pela melhoria, pela verificação do alcance dos objetivos propostos pelo processo de ensino. Isto é, se busca comparar o que foi aprendido pelos alunos com o que se

pretendia atingir através do ensino. Isso talvez seja o aspecto mais importante do processo. “Por isso, em termos administrativos, a escola tem de ser avaliada em seu conjunto, levando em conta a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos.” (Paro, 2016, p. 137).

Dessa forma, a avaliação escolar, de maneira mais ampla, objetiva verificar como a escola está promovendo o desenvolvimento dos alunos, o que determinará a práxis escolar a partir da avaliação da experiência cotidiana da comunidade escolar e o desenvolvimento da EEI, tendo como referência o PPP da escola.

A questão é que, para uma avaliação abrangente, todas as dimensões das práticas escolares estão intimamente ligadas e precisam ser consideradas para representar a realidade pelas práticas escolares. De modo que a avaliação num sentido abrangente é um fator presente nas práticas cotidianas das pessoas e do próprio indivíduo no fazer escolar. Assim, conforme Saul (1988, p. 25):

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos do nosso ambiente e as situações das quais participamos.

Todavia, a avaliação do PPP deve considerar o todo e não se restringir a apenas a verificar a aprendizagem, que embora seja um tema complexo entranhado na vida escolar, precisa ser desvendado e enfrentado pela comunidade envolvida no processo educacional, no sentido da autocrítica e da reflexão da totalidade do processo e não apenas da avaliação do que o aluno aprendeu, mas outros fatores implicados no processo escolar.

Pois, segundo Silva (2014, p. 20): “[...], é preciso avaliar todo o processo que gerou ou gera esta aprendizagem no aluno. Avaliar o professor, o gestor, o projeto pedagógico, a estrutura de ensino, ou seja, todo o processo envolvido na comunidade escolar.” Assim, a avaliação torna-se dispositivo privilegiado de uma reflexão continuada para as diversas possibilidades e necessidades de intervenções e ajustes nas práticas pedagógicas, administrativas, didáticas, metodológicas. Inclusive, a avaliação das relações sociais que envolvem a comunidade escolar, cujos resultados quando sistematizados e obtidos das avaliações resultam em dados e informações para possíveis decisões e correções no PPP.

De maneira que, a avaliação do PPP não diz respeito a apenas a avaliação do desenvolvimento dos alunos ou da avaliação do ensino, ou ainda, da gestão de forma isolada e individual em seus aspectos, mas a avaliação do conjunto do processo educacional desenvolvido na escola, de forma planejada e abrangente a todos os aspectos que compõem a instituição escolar, com critérios pré-estabelecidos para as atividades docentes. Assim, Conceição [et al] (2016, p. 04) afirma que: “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.”

A avaliação do PPP engloba também as condições físicas, estruturais e materiais, incluindo a qualidade do envolvimento da comunidade escolar e a participação dos profissionais no processo educacional num exercício de reflexão. Conforme Gadotti (1999, p. 1) a avaliação como reflexão do processo educacional carece de critérios para a sua aplicação:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Neste sentido, a avaliação do PPP é, na prática, a avaliação institucional onde o PPP da escola assume um compromisso amplo, muito além do que a simples eficiência de resultados isolados.

Avaliar o PPP significa o acompanhamento de forma diagnóstica e permanente da organização e de todo o trabalho realizado na instituição de ensino, na intenção de que os resultados possam inferir para a redefinição de metodologias, estratégias, redefinição de plano de ação, verificação de objetivos, metas, participação da comunidade escolar, planejamento, resolução de conflitos e outros aspectos interferentes nas práticas e nos resultados almejados e previstos na construção e implementação do PPP, para o alcance dos fins da educação escolar.

Conforme sugere Silva (2014), a avaliação institucional expressa no PPP da escola, não se trata apenas da avaliação da aprendizagem dos alunos, mas de todo o processo político e pedagógico levado a efeito na instituição escolar, com vistas a promover o ensino, a aprendizagem, a formação social e cidadã, bem como a conquista da autonomia através da educação escolar:

Não basta somente avaliar a aprendizagem, é preciso avaliar todo o processo que gerou ou gera esta aprendizagem no aluno. Avaliar o professor, o gestor, o projeto pedagógico, a estrutura de ensino, ou seja, todo o processo envolvido na comunidade escolar. Avaliação Institucional deve ser entendida como um processo de emancipação da escola, um processo de aprendizagem e crescimento do projeto político pedagógico que nos orienta para uma melhoria necessária. (Silva, 2014, p. 21).

De maneira que, a avaliação do PPP da escola, na sua integralidade, toma forma de avaliação Institucional por que são verificados os processos de ensino, administrativos, processos metodológicos e de aprendizagem. Verifica, além disso, a qualidade participativa dos sujeitos (pelos próprios sujeitos) e a qualidade social promovida pelas lideranças educacionais (pelas próprias lideranças) e pelo conjunto da comunidade escolar, especialmente pelos profissionais do ensino.

Conforme afirma Dias Sobrinho e Balzán (1995, p. 102), “a avaliação institucional deve ser construída no coletivo para a promoção da qualidade social”. De forma que, a avaliação do PPP precisa ser entendida não como a avaliação do projeto pedagógico, mas no seu amplo espectro, envolvendo pessoas, estrutura, meios, contexto, práticas e tudo o que é compreendido pela Instituição como um processo de conveniência para a comunidade escolar, no sentido de que haja compromisso político e social de todos os envolvidos nos processos relacionados à qualidade social da EEI.

Assim, a avaliação do PPP é realizada pelos participantes do processo educacional, como uma autoavaliação, com vistas a avaliar o desempenho, a busca de resultados e de forma a antever o futuro desses resultados. Nesse aspecto, Lück (2012, p. 95) nos alerta que a avaliação deve ter como princípio “uma visão proativa, orientada para o *feedback* e a melhora do desempenho. Em consequência, deve também levar em consideração o contexto do trabalho e sua organização, que são em grande parte condicionadores do desempenho.”

Sendo assim, a avaliação do PPP da escola indígena necessita ser realizada considerando as peculiaridades desta categoria de educação, bem como o contexto estrutural, social e cultural da comunidade onde a escola está localizada, dentro de critérios estabelecidos previamente no planejamento escolar.

Ampliando mais o espectro da avaliação do PPP da escola inclui-se na verificação programação estabelecida, bem como as suas ações concretas, o cumprimento das normas, os preceitos legais, as atividades permanentes, os protocolos, procedimentos e a linha de ação para possíveis correções de rumo.

Assim nos orienta Souza (1995):

Que os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões do mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem das perspectivas filosóficas, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (Sousa, 1995, p. 62).

Por estas razões é que o PPP da escola indígena deve ter características próprias, tendo o reflexo das bases filosóficas da EEI e os consequentes parâmetros da avaliação, com definição de critérios que devem ser estabelecidos considerando o contexto, crenças, práticas sociais da comunidade, bem como outros aspectos representados pela diversidade as quais integram a escola.

Para que a avaliação Institucional tenha o potencial de reflexão e, seja como um instrumento de aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento deve assumir características como preconiza Sousa (1995, p. 64). Ou seja, deve “ser democrático, no sentido de considerar que os integrantes da ação educativa são capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, [...]”

Continuando com as orientações de Sousa (1995), além da avaliação do PPP ter um caráter democrático, deve ter a característica holística e extensiva no sentido de contemplar a abrangência da vida institucional em todos os seus aspectos, sejam eles, pedagógicos, profissionais, materiais, estruturais, de relações sociais, políticas, de forma a englobar toda a ação educativa. Isto é, deve:

-Ser abrangente, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados: a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, as dinâmicas e as relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade, com os grupos organizados da sociedade; as relações da escola com outras escolas e instâncias do sistema; -Ser participativo, prevendo a cooperação de todos, desde a definição de como a avaliação deve ser conduzida até a análise dos resultados e a escolha dos rumos de ação a serem seguidos; -Ser contínuo, constituindo-se efetivamente em uma prática dinâmica de investigação, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa. (Sousa, 1995, p. 64).

Nessa conformidade, pode se entender que o PPP torna-se o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola a partir das ações da comunidade escolar. Significa dizer que o PPP da instituição de ensino, quando resultado de uma construção participativa, representa a autonomia da escola e

tornam-se processos indissociáveis (PPP e autonomia), o que será fortalecido pela prática da autoavaliação institucional.

Portanto, a avaliação do PPP, na prática, é uma reflexão formal e institucionalizada, onde cada participante do processo educacional se autoavalia no conjunto, culminando com a reflexão do todo. Nesse sentido, Saviani (1997, p. 23) nos sugere um significado para a reflexão:

A palavra reflexão vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois um (re) pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.

Vale ressaltar que PPP bem como a sua avaliação somente terão a dimensão da eficiência quando atendam os anseios e interesses da comunidade propostos no projeto de EEI, não sendo a verificação intensões isoladas, como por exemplo: ações da gestão, da aprendizagem, de um determinado aspecto, ou em atendimento apenas às normas e diretrizes governamentais ou outros interesses que não sejam os da totalidade. Nesse sentido a avaliação do PPP torna-se uma forma a garantir a qualidade da gestão, do ensino, da aprendizagem, e da qualidade das relações como uma reflexão permanente em torno dos objetivos e fins da educação. Segundo Silva (2014, p. 29):

Os PPP não são planos dos gestores e nem cartas de intenções que atendem as exigências administrativas ou burocráticas, mas são documentos que devem explicitar todo um processo de reflexão realizado pela escola e os seus indivíduos como forma de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), às necessidades da instituição e de sua comunidade escolar, respeitando e concretizando a identidade da escola.

Como se percebe em Silva (2014) o processo de reflexão deve ser de forma explícita e não devem resumir em relatos descritivos dos setores ou serviços prestados pela escola e seus profissionais. Mas de forma geral e institucional.

Assim como o PPP, a sua avaliação deve possuir referenciais que orientam para as intenções e concepções que norteiam o pensamento coletivo e as dimensões que representam a autonomia escolar em termos pedagógicos, financeiros, culturais, administrativos e curriculares, bem como para os fins da educação escolar, o que possibilitará à comunidade escolar o exercício da autonomia, aspecto essencial para que o PPP seja desenvolvido de forma eficiente.

De maneira que, avalia-se a instituição. Todavia, a avaliação não deve se resumir a um aspecto meramente técnico. O que se sugere é que esteja em perfeita harmonia como o PPP.

A contribuição de Silva (2014) nos traz a reflexão, a respeito do que se intenta e se espera da avaliação do PPP ou avaliação institucional, na resolução dos problemas da escola e na busca de soluções para uma possível reestruturação do projeto escolar ou das práticas desenvolvidas pela comunidade escolar.

Ou seja, na avaliação do PPP tudo deve ser avaliado, mesmo que seja a ação de um profissional de forma isolada para que, de forma prática e participativa, os resultados sejam elementos ou dados para a reflexão coletiva. De forma que o coletivo escolar possa refletir quanto aos aspectos pedagógicos, administrativos, aspectos da aprendizagem, materiais e estruturais.

Para isso é de fundamental importância uma gestão proativa de ação e reflexão, democrática, com liderança e apoiado por uma comunidade escolar participativa, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para os alunos.

Segundo Luckesi (1994, p. 172): “Vale lembrar, desde já, que o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra o seu papel, vamos dizer, ontológico. Ou seja: o julgamento qualitativo da ação deve estar em função do aprimoramento dessa mesma ação.” De tal forma que, a avaliação não sirva apenas para verificar aspectos quantitativos ou mesmo que sejam qualitativos. Mas para também verificar a sua aplicabilidade e a sua eficiência no processo avaliativo, corrigindo a sua própria forma. Isto é refletir sobre a própria avaliação.

De maneira que, a depender de como o PPP fora concebido e construído pela comunidade escolar, torna-se um projeto institucional pela sua abrangência à totalidade das práticas escolares, tendo o seu acompanhamento e a sua avaliação orientada (como sugestão), por uma comissão ou uma equipe de avaliação composta pelos diversos segmentos da comunidade escolar, que de posse dos critérios pré-estabelecidos e dos parâmetros definidos buscará os dados do desempenho institucional, para análise e reflexão para tomada de decisões e possíveis correções, tudo com o foco na qualidade e eficiência da educação escolar.

3.1 A Prática Pedagógica do Currículo na Educação Escolar Indígena

O currículo em termos gerais, no contexto escolar, à primeira definição, pode se dizer que é a sistematização e a organização das ações educativas através da proposição do conjunto de disciplinas da chamada Matriz Curricular desenvolvida pela escola. Assim, Vasconcellos (2013, p. 28) propõe que:

Enquanto proposta curricular há uma visão restrita, que entende currículo como conjunto de matérias “grade”, programas, lista de conteúdos que o professor “tem que” dar; esta compreensão revela a dicotomia entre a esfera de decisão e a de execução.

Isto justifica o sentido de materializar as experiências didático-pedagógicas, que se traduzem no currículo, a partir do conjunto de disciplinas previstas na BNCC e que são efetivadas como propostas, para fins do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem estabelecidos no PPP da escola.

Ou seja, para Vasconcellos (2013, p. 27) currículo “É a proposta da pista, de um caminho a ser percorrido; [...], sequência ordenada de estudos.” Por essa ótica, é o que virá a ser através das atividades da escola no seu fazer. Contudo, para o autor, além da proposta curricular disciplinar o currículo também:

Implica a estruturação de tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos, metodologias, formas de avaliação (o quê se pretende ensinar e como a escola vai se organizar para isto). (Vasconcellos, 2013, p. 27).

Portanto, como currículo, compreende-se como o dia a dia da escola materializado no planejamento das ações didático-pedagógicas, sob o aspecto da gestão escolar e não apenas a relação dos conteúdos ministrados pelos professores. Entretanto, segundo Silva (2005, p. 149) “O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.” Como afirmam Moreira e Tomaz (2013, p. 14):

O currículo não é um elemento inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Seguindo a mesma linha de pensamento referente às questões ideológicas e de poder, no âmbito educacional em diferentes contextos, Apple (2013, p. 49) escreve que: “Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, [...]”. Isso não seria diferente na EEI.

Por outro prisma, o da aprendizagem, o currículo é entendido como a trajetória do aluno através da escolarização, resultando no conjunto de experiências adquiridas que farão parte da vida do cidadão como ser histórico, em função do ensino e da aprendizagem escolar. Ou seja, é o resultado do processo formativo de acordo com o modelo político-econômico vigente. Segundo Vasconcellos (2013, p. 27) conceitua-se também o currículo:

[...] como o percurso efetivamente feito pelo sujeito na escola (vivido, em ação, realizando, atividade), e que não necessariamente coincide com a Proposta Curricular. Podemos falar da noção mais abrangente de *vitae curriculum*, curso de vida, trajetória do educando (e do educador) para diferenciar de *curriculum vitae*, que na sua acepção comum é entendido como documento-resenha da vida profissional.

Todavia, o currículo tem sua abrangência de significados não somente do ponto de vista da proposta curricular e do seu produto, mas se expressa: na relação das disciplinas ministradas pelos professores; no rol das ações didático-pedagógicas executadas pela escola; no PPP, no itinerário de ensino e de aprendizagem desenvolvido por professores e alunos, abrangendo também o resultado de todo o processo educativo e aquisição de saberes levado a efeito pela escola, com a participação da comunidade. Neste sentido Vasconcellos (2013, p. 28) afirma que:

Portanto, currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no PPP).

Pela ótica mais ideológica e das relações de poder na educação escolar capitalista, caracterizando o currículo nas teorias críticas e pós-crítica, Silva (2005, p.148) afirma que:

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social.

De forma que o currículo, como prática e resultado da educação escolar, traduz-se na sistematização de saberes para a construção do conhecimento. Aproveita-se da organização das pessoas, dos profissionais e alunos no contexto escolar, na utilização dos recursos disponíveis e do espaço e tempo da instituição, em função dos objetivos da EEI, através das ações didático-pedagógicas com a participação da comunidade escolar envolvida no processo de ensino e de aprendizagem, em qualquer que seja a categoria de escola indígena ou não indígena. Todavia, Lima (1994, p. 142) chama a atenção para o fato de que:

A escola perdeu o seu senso de responsabilidade sobre a construção do conhecimento para tornar-se mero instrumento de informação, a maioria delas inadequadas e inúteis. E, o que é mais grave, de qualidade inferior aos recursos disponíveis na sociedade (TV, rádio, vídeo, etc...).

Após a ressalva de Lima se passaram quase duas décadas e atualmente o computador, *internet*, a diversidade de mídias e possibilidades que podem ser apropriadas pela escola, professores e alunos como fontes de informações e, se aproveitadas facilitarão a construção do conhecimento.

De tal forma que se a escola priorizar somente a difusão das informações acumuladas pela sociedade humana estará em desvantagem em relação à responsabilidade pela construção do conhecimento e, o currículo, como prática ficará defasado, porque há outras possibilidades de ensino e de aprendizagem, inclusive através da natureza.

Segundo Douglas (2019, p. 210), que é professor indígena, se aprende muito em sala de aula: “[...], mais ainda fora dela, pois estamos em contato com a natureza e podemos sempre aprender com ela, nesse momento estamos em contato direto com o conteúdo, podendo aproveitá-lo de diversas formas.”

De forma que o currículo escolar desde o ensino fundamental é essencial no processo de escolarização para os indígenas e não indígenas, uma vez que preconiza o art. 210 da CF/88 a garantia de que: “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”.

Além da obrigatoriedade de ser, a Base Curricular, “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (LDB art. 26 *caput*).

De forma que, em termos de projeto curricular escolar, tendo como referência a “Base Nacional Comum Curricular”, segundo o § 1º do art. 26 da LDB, “Os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” No caso da EEI, em razão da sua especificidade o art. 32/LDB determina “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Porém, as disciplinas ministradas em Língua Portuguesa.

Entretanto, além de definir disciplinas, a LDB estabelece a obrigatoriedade da difusão de valores de interesse da sociedade, direitos e deveres dos cidadãos, valorização da ordem democrática através dos conteúdos curriculares, dentre outras diretrizes como determina no art. 27 que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (Brasil, Lei 9.394/96-LDB).

Nas diretrizes previstas no art. 27 da LDB, um aspecto relevante deve, obrigatoriamente, ser considerado no processo de escolarização, por ocasião da definição da Matriz Curricular, em termos de conteúdos formais a serem desenvolvidos através das disciplinas que é, por exemplo, a: “difusão de valores fundamentais ao interesse social”, “direitos e deveres dos cidadãos”, “respeito ao bem comum e à ordem democrática”, “orientação para o trabalho”, “promoção do desporto”, dentre outros não especificados pelo art. 27, mas que são: ética, saúde, meio ambiente, sexualidade, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Entendemos que não bastam as previsões legais para o desenvolvimento da EEI. Há que se considerar a adequação por parte do poder público àquilo que é próprio de cada povo, etnia, ou território e que não consta na legislação, nos manuais ou relação, mas que na realidade a diversidade existe e necessita ser levada em conta para a manutenção da cultura, da identidade e da autonomia dos povos ou comunidades indígenas.

Assim, sob a ótica do contexto educacional escolar indígena, como forma de atender aos interesses comunitários e etnorregionais, há a previsão legal de forma mais específica contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI (DCNEEI) na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 05/2012, no que diz respeito ao currículo, visto que no art. 15 está estabelecido que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (Brasil, Resolução, CNE/CEB nº 05/2012).

Ademais, este mesmo marco regulatório e normativo estabelece que o desenvolvimento do currículo da Educação Básica na EEI, deve ter uma concepção intercultural fundamentada em princípios, valores e interesses do povo indígena definindo a intencionalidade da educação escolar. Ou seja, de forma que haja uma íntima vinculação entre a concepção de sociedade, de escola e, principalmente, do sujeito da aprendizagem que se quer atender com a educação escolar, cuja definição do currículo na EEI se efetiva no PPP da escola.

Assim, conforme define o art. 15/§1º da Resolução CNE/CEB nº 05/2012, quanto à construção dos currículos está estabelecido que:

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. (Brasil, Resolução CNE/CEB Nº 05/2012).

Contudo, mesmo que a norma legal defina as diretrizes quanto às propostas curriculares a serem seguidas, necessário se faz considerar a perspectiva dos sujeitos do contexto, bem como a intencionalidade a que se propõe tal currículo para a concepção de sociedade e de escola que interessa à comunidade a qual a educação escolar está a serviço. Dessa forma o currículo vai além da lista das disciplinas do conhecimento para sujeitos indiferentes, devendo oportunizar ao professor e ao educando a se verem inseridos como parte integrante do currículo escolar. Neste sentido Vasconcellos (2010, p. 99) afirma que:

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes e as habilidades mentais, também fazem parte dele. Nesse sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem a oportunidade de entrar no movimento do conceito.

Além disso, não somente a integração do professor e o educando como partes do contexto curricular, devem ser consideradas as condições necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o são de forma proposital, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Razão pela qual se faz necessário considerar “as atitudes e as habilidades mentais” dos sujeitos. E, ainda mais: o interesse, a significação e a motivação para o aluno, para o professor e para a própria comunidade onde o estudante está inserido.

Não obstante, no cumprimento das determinações da legislação resta claro que o currículo não deixa de ser uma intervenção dos sistemas federal, estaduais e municipais de educação numa relação de poder, no sentido da regulamentação do ensino formal através da escola e seu processo de escolarização, que acaba por promover, através do currículo proposto, uma ingerência (como resultado) no modo de vida e na cultura das populações indígenas que resultarão em práticas reais pelos sujeitos pelo processo de ensino. Segundo Gomes (2008, p. 23):

Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz).

Isto ocorre por que envolve pessoas, ideologias, objetivos e intencionalidade entre uma proposta curricular e os conhecimentos e saberes pré-existentes de estudantes e professores. Neste sentido, para Vasconcellos (2013) o currículo é um conjunto de formulações e experiências expressas no PPP da escola, que:

Trata-se, portanto, da organização dos saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação. Num currículo que assume a atividade humana como princípio educativo não há dicotomia, mas, pelo contrário, profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais dos educandos e educadores. (Vasconcellos, 2013, p. 28).

Sendo assim, por tratar-se, segundo o autor, da “organização do saber”, “objetivos”, de “atividade humana” é necessário que haja a conveniência e cumplicidade dos envolvidos, porquanto os currículos escolares “devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades.” (art. 15/§1º da Resolução CNE/CEB nº 05/2012).

Por isso, o processo de ensino e de aprendizagem na EEI, nos moldes da educação escolar da comunidade nacional, deve considerar o fato de ser uma categoria diferenciada, além disso, proporcionar sentido prático aos alunos a partir do currículo escolar.

Razão pela qual se torna primordial considerar o fator do significado ou da significação, aliado à cognição no processo de ensino para o aluno, partindo dos saberes como conhecimento prévio diferenciado que possuem e que será a base para o ensino e para uma aprendizagem significativa e com isso, encontrar sentido na educação escolar através dos valores culturais, sociais e interesses etnopolíticos das comunidades e povos indígenas. Gadotti (2000) lembra que:

[...] o aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito de sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola que faz parte também do seu projeto de vida. (Gadotti, 2000, p. 56).

Nesse aspecto, o ensino e a aprendizagem fundamentados a partir do conhecimento pré-existente do aluno, Ausubel (2000) afirma, baseado na teoria da aprendizagem significativa, que:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Ausubel, 2000, folha de rosto).

De forma que é de responsabilidade do poder público, a promoção de uma educação escolar diferenciada, com a garantia de qualidade e, em condições de igualdade com a educação escolar não indígena. É imperativo que se considere um currículo elaborado a partir do que é real, para que haja uma aprendizagem significativa para o aluno indígena, considerando a diversidade e as especificidades quanto ao aspecto pluricultural demandado pela EEI. Segundo Moreira (2011, p. 13):

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Portanto, o currículo como elemento pedagógico ativo e dinâmico na EEI deve ter a flexibilidade necessária, através da “parte diversificada” para adaptar-se a ambientes e contextos socioculturais das escolas indígenas, por ocasião da construção dos seus PPP, de forma a relacionar as orientações da BNCC, Matriz Curricular e o contexto cultural dos alunos para que o ensino e a aprendizagem tenham significado prático para os estudantes.

Desta forma, busca-se o atendimento do objetivo de atingir e manter o que já fora conquistado em Lei e promover a autonomia e o fortalecimento da cultura indígena nos seus diversos contextos, através do ensino formal, uma vez que o currículo como elemento fundamental do aspecto pedagógico escolar deve ser dinâmico e flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades em seus projetos de EEI.

De maneira que, o currículo como um elemento fundamental e integrante do PPP que é concebido pela comunidade escolar e com ela construído de forma participativa, não será difícil a sua implementação, tornando-se um instrumento valioso como práxis pedagógicas para a escola atingir os seus objetivos através do ensino formal. Para isso é necessária uma perfeita relação entre a teoria prevista nas legislações sintetizadas no discurso corrente, com a ação da prática de ensino e o alcance dos resultados e objetivos, o que justificaria a práxis da escola.

4 MARCO METODOLÓGICO

A Pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, destacando-se quanto à Natureza, caracteriza-se como Pesquisa Básica por que busca conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática específica prevista para a resolução de um problema, mas para o seu conhecimento e interpretação.

Desta maneira, a pesquisa realizada não será aplicada pelo pesquisador nesta caminhada metodológica. Servirá como orientações e sugestões para as escolas e ao poder público, quanto aos dados obtidos com a pesquisa.

A pesquisa realizada buscou verdades e interesses universais, que nesta investigação teve como tema a EEI, com vistas a responder à problemática que foi de compreender como a EEI constitui-se na construção da autonomia para o ensino, aprendizagem e valorização da cultura, analisando a práxis do PPP da amostra.

Quanto aos métodos usados na pesquisa, destacamos Método Dialético, que tem seu histórico inicial desde a Grécia Antiga, onde o conceito de dialética significa também equivalente ao de diálogo, discussão ou ao debate entre as partes. Para a dialética, as coisas não devem ser analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento pelos diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Conforme explica Marconi e Lakatos, (2008, p. 83): “nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em via de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”. E, complementam afirmando que:

[...] as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente, tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo condicionando-se reciprocamente. (Marconi e Lakatos, 2008, p. 83).

Dessa forma, no Método Dialético as contraposições entre as ideias e percepções surgem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Assim, o Método Dialético utilizado possibilitou identificar as contradições e contraposições entre as partes envolvidas no processo político-pedagógico das escolas da amostra.

De maneira que, este método facilitou a compreensão do caminho entre as ideias e seus conflitos, bem como das práticas e interdependências referentes à práxis do PPP na construção da autonomia para o ensino, aprendizagem e a valorização da cultura nas escolas estaduais indígenas, a partir da participação das categorias da amostra: Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Lideranças/ Tuxauas, Pais de Aluno e Professores.

O Método Dialógico ficou evidenciado na forma de analisar o contexto e a realidade pesquisada, uma vez que se processou na busca das fontes que configuraram a postura do pesquisador em escutar, problematizar e experimentar as possibilidades da produção e da elaboração das informações para a compreensão dos significados, a partir da confrontação de ideias e argumentos dos envolvidos na pesquisa.

Conforme Ghedin e Franco (2011, p. 159): “A compreensão da significação dá-se no contexto; com efeito, todo o discurso que quer expressar e expressa algum objeto em particular ou o real em seu todo está sempre situado num contexto determinado [...]”.

De forma que, o Método Dialógico traduziu-se numa técnica de investigação filosófica feita em diálogo pelo pesquisador. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 159): “Este institui uma relação dialógica com o contexto, que sempre expressa uma forma situada de manifestação do real por meio do discurso interpretativo dos seus modos de ser”, ao conduzir os participantes da pesquisa a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores, saberes intenções, potencialidades e práticas desenvolvidas no contexto das escolas partícipes da amostra.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta análise refere-se ao Objetivo Específico (d), que foi avaliar os resultados do ICD 03/20 obtidos na pesquisa, por ocasião do evento da Roda de Conversas com os participantes envolvidas na pesquisa, informando e discutindo os dados obtidos relacionados aos indicadores através da Matriz Analítica Comparativa (ICD 03/20), cujo método utilizado foi o Dialético, Dialógico e Descritivo. E, como técnica a Análise de Conteúdos e a Roda de Conversas.

Este objetivo teve como Instrumento de Coleta de Dados para sua execução, o ICD 04/23 - Planilha de Registro das Discussões e Observações obtidas na oportunidade da Roda de Conversas. Conforme a seguir:

5.1 ICD 04/23 - Planilha de Registro, Discussões e Observações – Figura 05

Planilha de Registro, resultado da apresentação e discussão da Matriz Analítica Comparativa com os participantes da amostra, tendo como referência aos indicadores da pesquisa.

Amostra: 04 (quatro) Gestores; 04(quatro) Coordenadores Pedagógicos; 02 (dois) Tuxauas/Lideranças; 09 (nove) Professores e 06 (seis) Pais de Aluno. (Sequência numérica: capítulo, ICD, indicador).

INDICADORES	Registro das discussões e observações realizadas durante a Roda de Conversas
<p>5.4.1 Prática de Ensino</p>	<p>Não acontece somente em sala de aula; ocorre em diferentes contextos na comunidade (nas reuniões, festas, na roça e outras ocasiões); deve ser executada por professor capacitado, pois nem todos são habilitados; o principal instrumento pedagógico é o livro didático distribuído pelo MEC; não dispõem de tecnologias para as aulas; o professor é instrutor e muitas vezes aprendiz por falta de experiência; há desconhecimento das metodologias de ensino e de formas de aprendizagem do estudante; os professores exploram o contexto e a vivência do aluno através das aulas e projetos escolares; professores reúnem-se para discutir as questões pedagógicas; parte-se do conhecimento prévio dos alunos; os saberes dos mais velhos são considerados nas práticas de ensino; buscam-se novos conhecimentos como uma necessidade para a autonomia individual e coletiva; o trabalho do professor deve ser fortalecido com orientação e insumos pedagógicos; o processo da educação escolar é centrado no professor; as práticas de ensino devem ser sempre organizadas pela coordenação pedagógica; a Prática de ensino é oportunidade para o professor ser mediador dos conhecimentos científicos e empíricos; as práticas de ensino estão sujeitas ao calendário escolar indígena diferenciado.</p>
<p>5.4.2 Autonomia</p>	<p>A autonomia no PPP é o exercício do direito de afirmação cultural; a possibilidade de execução dos interesses da comunidade; um direito adquirido em legislação e a possibilidade de exercer toda e qualquer atividade; é fator necessário para o desenvolvimento da EEI; é liberdade para ensinar e para aprender; é o indivíduo e a comunidade poder tomar as próprias decisões; é sintetizada na autodeterminação da pessoa e dos povos; significa organização própria; é o direito de promover uma educação escolar diferenciada; é poder manifestar-se junto à sociedade dominante; é consciência da liberdade. Contudo, a autonomia da escola deve ser melhor esclarecida; deve ser absoluta visto que acontece de forma relativa; é direito que deve ser exercido com firmeza pelos indígenas; autonomia existe entre aspas (“”); a autonomia não acontece por acaso, por isso, deve ser busca permanente através da EEI.</p>
<p>5.4.3 Cultura</p>	<p>A manutenção e o resgate devem estar assegurados no PPP; apresenta-se na forma política e no modo de se organizar; pode e deve ser mantida e expandida na escola; a principal referência da cultura é língua, por isso deve ser praticada; A cultura também é a expressão corporal, dança, pintura, trabalhos manuais e outras manifestações; está na essência humana; deve ser valorizada desde o seio familiar; a EEI deve ser instrumento de manutenção dos valores indígenas; o maior desafio da EEI está na manutenção cultural, em função da carga horária da parte diversificada do currículo; o conceito de cultura vem sendo ressignificado em razão do contato com a comunidade nacional; a manutenção da cultura passa pela valorização e o respeito ao conhecimento do anciões; a cultura vem sendo abandonada, principalmente pelos jovens.</p>
<p>5.4.4 Concepção do PPP</p>	<p>É entender a importância do PPP; é a compreensão mais do que a aceitação; na concepção do PPP define-se o tipo de sujeito que se quer formar; é identificar e definir o norte do trabalho escolar; abre caminho para a construção do currículo escolar. Ao conceber o PPP projeta-se o futuro da escola; a concepção do PPP passa pela mobilização da comunidade para que haja uma construção participativa; a concepção remete ao comprometimento participativo; é compreender a importância do planejamento escolar.</p>
<p>5.4.5 Implementação do PPP</p>	<p>É a concretização do processo de ensino e de aprendizagem; é a execução do projeto escolar; é o caminho para se atingir objetivo e metas; é o desenvolvimento do currículo escolar; há dificuldades pela falta de estrutura física das escolas, insumos e material didático; significa a execução das práticas pedagógicas, administrativas e ações que ocorrem no espaço escolar; na implementação deve ser valorizada a característica do contexto local; a implantação do PPP indica que a escola se organizou; para que o PPP seja implementado com sucesso é necessário haver formação e capacitação do</p>

	<p>pessoal docente; o poder público deve orientar e apoiar as escolas indígenas quanto à construção e a implementação dos seus PPP; carece de formação e capacitação dos professores e gestores para as escolas indígenas; baixa participação dos pais no processo educativo.</p>
<p>5.4.6 Avaliação do PPP</p>	<p>É processo de observação; verificação da concretização dos objetivos e metas; a avaliação institucional deve ser participativa; em algumas escolas não há a prática da avaliação do PPP; somente a aprendizagem é avaliada de forma quantitativa; A avaliação do PPP é oportunidade de verificação dos aspectos pedagógicos e administrativos; a avaliação do PPP deve estar fundamentada em critérios claros e objetivos; avaliação institucional fica prejudicada por falta do PPP; a avaliação institucional é oportunidade de melhoria; oportunidade de mensurar a qualidade do currículo; serve para se conhecer os pontos fortes e fracos da escola; a comunidade escolar deve participar do processo de avaliação institucional; falta informação sobre a avaliação institucional; a avaliação do PPP não significa apenas avaliar o aluno; geralmente se faz uma avaliação geral nos vários aspectos, no final do ano letivo; os professores e a gestão escolar também necessitam ser avaliados; a SEED deveria orientar sobre a avaliação do PPP; deve ser realizada de forma periódica, para diagnosticar pontos negativos e positivos dos aspectos administrativos, pedagógicos e das relações sociais da comunidade escolar.</p>

Fonte: dados dos pesquisadores - 2023

O evento da Roda de Conversas foi realizado com as escolas da amostra em cumprimento ao objetivo geral (d), cuja intenção foi de apresentar os dados e informações referentes aos objetivos gerais (a) e (b), através da Matriz Analítica e Comparativa (ICD 03/20), que descreve a relação entre os indicadores da pesquisa e os princípios e fundamentos constantes nos documentos norteadores dos PPP das escolas indígenas, também os resultados das percepções, ideias e dados obtidos nos ICD 01/20 e 02/20 e das práticas escolares.

Para as escolas participantes significou uma devolutiva do trabalho realizado. Para isso, foi apresentada a tese e sua estrutura, com os respectivos resultados a gestores, professores, pais de aluno, coordenadores pedagógicos e lideranças, daquilo que eles descreveram ao responder o questionário de pesquisa.

De forma que, o objetivo do encontro foi apresentar os resultados da Matriz Analítica Comparativa, gerar discussões a respeito dos dados, observar, buscar novas informações, esclarecer e melhorar as já existentes, culminando com o ICD 04/23 Planilha de Registro, Discussões e Observações, com o fito responder o problema de pesquisa e elaborar um conjunto de subsídios e recomendações à SEED e às escolas indígenas, a partir dos resultados da pesquisa, tendo como referência os indicadores usados no processo investigativo.

Os trabalhos da Roda de Conversa tiveram bom resultado, porque possibilitou apresentar os dados da pesquisa e a indicação de caminhos e responsabilidades para

solucionar questões relacionadas à concepção, construção, implementação, avaliação do PPP. Além de aspectos relacionados a dimensões relativas às práticas da gestão escolar indígena, ao ensino, a aprendizagem, a cultura, insumos pedagógicos e diversos outros que foram descritos no ICD 04/23.

Nessa conformidade, a técnica da Roda de Conversas com os participantes possibilitou que pudessem corroborar com os dados pesquisados além da consecução do objetivo específico (e), culminando com construção do ICD 05/23 que trata da proposição de subsídios e recomendações às escolas indígenas e à SEED quanto aos PPP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo que através dos dados e informações obtidos com os resultados da Roda de Conversas foi possível conhecermos a práxis do PPP das escolas da amostra, culminando com a Planilha de Resultados da Pesquisa, da qual elaboramos as recomendações e proposição de subsídios às escolas indígenas, seus gestores e à SEED, como forma de sugestões não somente a problemática dos PPP, mas da qualidade da EEI com ações e procedimentos que podem ser adotados.

Além das recomendações e proposição de subsídios apresentamos sugestões para novas pesquisas sobre o currículo na EEI; as práticas culturais no processo de ensino e de aprendizagem, como forma de resgate e manutenção da cultura indígena; as relações do processo de ensino e de aprendizagem com a participação da comunidade local e da família na EEI.

Ainda, como sugestão de pesquisa, a verificação dos resultados do processo de escolarização como uma categoria específica e diferenciada de EEI.

Assim, destacamos as demandas:

a) necessidade de orientação da SEED às escolas indígenas sobre a construção, implementação e avaliação do PPP, bem como sobre o currículo da EEI;

b) capacitação de pessoal docente, administrativo, de apoio e de gestores escolares como lideranças do processo de ensino, de aprendizagem e da comunidade escolar;

c) prover as escolas indígenas com materiais pedagógicos e insumos específicos e diferenciados para atender às especificidades da EEI;

d) implementação de políticas de formação de professores indígenas e

e) dotar de estrutura física adequada as escolas indígenas com construção e reforma.

De forma que, estas são as principais, dentre outras demandas constatadas na investigação descritas na Planilha de Resultados da Pesquisa, que interferem na práxis do PPP das escolas indígenas de Roraima.

Finalizando, destacamos os seguintes aspectos considerados na práxis do PPP e para a qualidade da EEI, como demandas constatadas pela pesquisa e que são de atribuição e resolução pelo poder público representado pela SEED como indutor e implementador das políticas públicas para a educação escolar e, pela gestão das escolas indígenas como lideranças formais do processo administrativo, de ensino e de aprendizagem nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel, W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; THOMAZ, Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2000. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=aquisi%C3%A7%C3%A3o+e+reten%C3%A7%C3%A3o+de+conhecimentos>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI/1994)**. 2.ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. **Plano Setorial para as Culturas Indígenas** MinC/SCC. 2.ed. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Plano+Setorial+para+as+Culturas+Ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/fiei_programa_ufmg2018.pdf. Acesso em 28 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva et al. **A Importância do Planejamento no Contexto Escolar**. 2016. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=a+import%C3%A2ncia+do+planejamento+no+contexto+escolar>. Acesso em: 20 out. 2025.

ABADI, A. M.; OAIGEN, E. R. Educação Escolar Indígena e a identificação da práxis do Projeto Político Pedagógico quanto a autonomia e a valorização da cultura. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, número especial 3, p. 112-138, nov. 2025.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZÁN, N. C. (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOUGLAS, Delaide Trindade. A pesquisa do calendário cultural na comunidade indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas para uma nova escola indígena. In: SANTOS, Jovina Mafra dos; REPETTO, Maxim (orgs.). **Propostas pedagógicas, materiais educativos e novos desafios para a formação de professores indígenas**. Boa Vista: UFRR, 2019.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da avaliação (prefácio). In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6.ed. Campinas: Autores associados, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: Julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜCK, Heloísa, et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI,, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; THOMAZ, Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. **Desafio à teoria e à prática de avaliação e de reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ABADI, A. M.; OAIGEN, E. R. Educação Escolar Indígena e a identificação da práxis do Projeto Político Pedagógico quanto a autonomia e a valorização da cultura. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, número especial 3, p. 112-138, nov. 2025.

SILVA, Elizabete Maria de Souza. **A Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico**: uma permanente (re)construção. Disponível em:
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=a+avalia%3%87%3%83o+institucional+e+o+projeto+pol%3%8dtico+pedag%3%93gico%3a+uma+permanente+%28re%29+constru%3%a7%3%a3o>. Acesso em: 17 maio 2025.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 24, n. 94, jan./mar., 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 20.ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 4.ed. São Paulo: Libertad, 2013.

RORAIMA. **Lei 1030/2016, que altera a Lei 892/2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima.