



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

ANDRESSA SOUSA DO NASCIMENTO
LINHA 2: EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS

IDENTIDADES, SUJEITOS E CULTURAS BRASILEIRAS E VENEZUELANAS: A
MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Ivete Souza da Silva

BOA VISTA/RR

2024

ANDRESSA SOUSA DO NASCIMENTO

**IDENTIDADES, SUJEITOS E CULTURAS BRASILEIRAS E VENEZUELANAS: A
MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 2: Educação e processos inclusivos.

Linha de pesquisa 2: Educação e processos inclusivos.

Professora: Prof.^a Dr.^a Ivete Souza da Silva

BOA VISTA/RR

2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

N244i Nascimento, Andressa Sousa do.

Identities, subjects and cultures of Brazilian and Venezuelan: music in the process of inclusion in basic education / Andressa Sousa do Nascimento. – Boa Vista, 2024.

106 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Souza da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

1. Educação básica. 2. Processo de inclusão. 3. Música 4. Cultura brasileira. 5. Cultura venezuelana. I. Título. II. Silva, Ivete Souza da (orientadora).

CDU (2. ed.) 316.7(81:87)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

ANDRESSA SOUSA DO NASCIMENTO

**IDENTIDADES, SUJEITOS E CULTURAS BRASILEIRAS E VENEZUELANAS: A
MÚSICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 2: Educação e processos inclusivos. Defendida em 26 de setembro de 2024 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ivete Souza da Silva (PPGE/UFRR)
Orientadora/PPGE/UFRR

Prof.^o Dr. Vinicius Luge Oliveira (PPGE Membro interno)
Membro interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos
Membro Externo (PPGE/UFRR)

Prof. Dr. José Rodrigo Santos Velho
Suplente interno (PPGE/UFRR)

Dr.^a Francilene dos Santos Rodrigues
Suplente Externo (PPSO/UFRR)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos estudantes migrantes venezuelanos das escolas públicas de Boa Vista/RR.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos Orixás e a todas as entidades mitológicas que me protegem. A minha orientadora e bordadeira, Prof.^a Dr.^a. Ivete Souza Silva, pela condução e parceria no processo da escrita desta pesquisa, alinhavando seus fios condutores de conhecimento, para corroborar a minha trajetória docente onde me afirmo no caminho da Educação Intercultural e Inclusiva.

A cartografia traçada nesta pesquisa de mestrado inclui alguns eventos da minha caminhada artística e da carreira docente, que venho construindo nos últimos três anos. Portanto, agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGE/UFRR), pelos valiosos ensinamentos e direção para o mundo científico da pesquisa acadêmica, pelas leituras essenciais para compreender o percurso pedagógico que envolve a carreira de professora.

Ensinar Arte para crianças e adolescentes, em uma escola pública da periferia de Boa Vista, ressignificou minha missão existencial, que sempre teve na música um norte e, com a profissão professora, criou uma dimensão social maior, tendo na teoria da Educação de Paulo Freire o arcabouço filosófico essencial para articular ideias que levam a uma educação crítica, consciente e libertadora.

Compartilhar as práticas pedagógicas que desenvolvo no Ensino Fundamental da Educação Básica me levaram a refletir mais profundamente sobre o tema da migração e nossas relações sociais e culturais enquanto povo de fronteira. Dessa forma, agradeço aos meus alunos da Escola Estadual Professora Coema Souto Maior Nogueira, estudantes brasileiros e venezuelanos, pela oportunidade de ensinar e aprender com o processo de integração no ambiente escolar a partir dos processos inclusivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a minha mãe, professora Edna Coêlho de Sousa, por ser meu exemplo de autonomia e independência, no trabalho e nos estudos. Ao meu pai, Avanísio do Nascimento, agradeço por ser a primeira pessoa a compartilhar comigo o seu amor pela Música, incentivando-me a ouvir e tocar instrumentos musicais desde a infância, e ao meu companheiro Sergio Barros por estar sempre ao lado, apoiando-me durante esse percurso.

Ao poeta Eliakin Rufino, meu parceiro e incentivador musical, citado em vários momentos desta dissertação, pela sua obra que conduz várias atividades pedagógicas que desenvolvo no ensino de Arte e Música, além de todo o incentivo durante minha trajetória artística e docente.

Agradeço também as minhas companheiras, colegas de mestrado, por manterem nossas mãos dadas em um sistema de retroalimentação energética e fortalecedora durante esse percurso de formação.

Aos professores doutores membros da banca examinadora desta dissertação Vinícius Luge, Valdo Hermes, José Rodrigo e Francilene Rodrigues, por ofertarem seu tempo de qualidade e suas inestimáveis contribuições para enriquecer esta pesquisa.

Por fim, agradeço aos possíveis leitores, professores, pesquisadores, estudantes, artistas e cientistas que me honram com a sua leitura.

EPÍGRAFE

“Canção para os Fonemas da Alegria”, de Thiago de Mello

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucedede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.
Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.
Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.
Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile, verão de 1964.

RESUMO

O estado de Roraima passa, desde 2015, por um processo migratório que desencadeou uma transformação na paisagem social e cultural com a chegada de imigrantes venezuelanos, inserindo-se na sociedade local e se integrando à cultura do estado de fronteira. A partir desse fenômeno, professores, gestores e toda uma comunidade escolar se deparou impactados com as diferenças culturais e sociais, com a frequência de um novo idioma, defasagem da aprendizagem em decorrência do período pandêmico, sendo direcionada a uma nova abordagem pedagógica que inclui o acolhimento de estudantes migrantes e a inclusão deles no ambiente escolar. O Objetivo desta pesquisa é investigar como o ensino de Música, enquanto unidade temática do componente curricular Arte, pode contribuir nos processos inclusivos em escola uma da educação básica em Boa Vista. A pesquisa possui enfoque qualitativo aplicado ao tipo pesquisa cartográfica, traçando um caminho metodológico calcado no conceito de rizoma, de conexões emocionais, de vivências e experiências no campo da aprendizagem, no estudo das relações interculturais entre estudantes brasileiros e venezuelanos e nos novos processos inclusivos, a fim de nos encontrar com um modelo de educação intercultural Os referenciais teóricos para esta cartografia são Alencar (2019), Aragão e Santi (2018) Bauman (2006), Deleuze e Guattari (2006), Oliveira (2019), Pabis e Martins (2014), Freire (1970), Freire (1992), Fanon (1968), Fleuri (2003) Hall (2006), Kastrup (2009), e de documentos oficiais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998), BNCC (2017) e DCN, LDB e Lei de Migração. A partir desse arcabouço teórico, pretendemos ressaltar a importância do ensino de Música, enquanto área de conhecimento que busca ampliar a autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, como possibilidade para uma educação com perspectiva intercultural e inclusiva.

ABSTRACT

Since 2015, the state of Roraima has been undergoing a migratory process that has triggered a transformation in the social and cultural landscape with the arrival of Venezuelan immigrants, inserting themselves into local society and integrating into the culture of the border state. From this phenomenon, teachers, managers and an entire school community were impacted by cultural and social differences, the frequency of a new language, the learning gap as a result of the pandemic period, being directed to a new pedagogical approach that includes the reception of migrant students and their inclusion in the school environment. The objective of this research is to investigate how the teaching of Music as a thematic unit of the curricular component Art, can contribute to the inclusive processes of the Venezuelan community in a school of basic education in Boa Vista. The research has a qualitative focus applied to the cartographic research type, tracing a methodological path based on the concept of rhizome, emotional connections, experiences and experiences in the field of learning, in the study of intercultural relations between Brazilian and Venezuelan students and new inclusive processes in order to find us with a model of intercultural education The theoretical references for this cartography are Alencar (2019), The research has a qualitative focus applied to the cartographic research type, tracing a methodological path based on the concept of rhizome, emotional connections, experiences and experiences in the field of learning, in the study of intercultural relations between Brazilian and Venezuelan students and new inclusive processes in order to find us with a model of intercultural education The theoretical references for this cartography are Alencar (2019), Aragão and Santi (2018) Bauman (2006), Deleuze and Guattari (2006) Oliveira (2019), Pabis and Martins (2014), Freire (1970), Freire (1992), Fanon (1968), Fleuri (2003) Hall (2006), Kastrup (2009), the Universal Declaration of Human Rights (1998), BNCC (2017) and DCN, LDB and Migration Law. Based on these authors, we intend to emphasize the importance of the teaching of Music, as an area of knowledge that seeks to expand the reflective, creative and expressive autonomy of students, as a possibility for an education with intercultural and inclusive perspective.

RESUMEN

Desde el año 2015, el estado de Roraima vive un proceso migratorio que ha desencadenado una transformación en el panorama social y cultural con la llegada de inmigrantes venezolanos, insertándose en la sociedad local e integrándose a la cultura del estado fronterizo. A partir de este fenómeno, docentes, directivos y toda una comunidad escolar se vieron impactados por las diferencias culturales y sociales, la frecuencia de un nuevo idioma, la brecha de aprendizaje como resultado del período de pandemia, siendo conducido a un nuevo enfoque pedagógico que incluya la acogida del alumnado migrante y su inclusión en el ámbito escolar. La investigación tiene un enfoque cualitativo aplicado al tipo de investigación cartográfica, trazando un recorrido metodológico basado en el concepto de rizoma, conexiones emocionales, experiencias y vivencias en el campo del aprendizaje, en el estudio de las relaciones interculturales entre estudiantes brasileños y venezolanos y nuevos procesos inclusivos con el fin de encontrarnos con un modelo de educación intercultural. Los referentes teóricos para esta cartografía son Alencar (2019). La investigación tiene un enfoque cualitativo aplicado al tipo de investigación cartográfica, trazando un recorrido metodológico basado en el concepto de rizoma, conexiones emocionales, experiencias y vivencias en el campo del aprendizaje, en el estudio de las relaciones interculturales entre estudiantes brasileños y venezolanos y nuevos procesos inclusivos con el fin de encontrarnos con un modelo de educación intercultural. Los referentes teóricos para esta cartografía son Alencar (2019), Aragão y Santi (2018), Bauman (2006), Deleuze y Guattari (2006), Oliveira (2019), Pabis y Martins (2014), Freire (1970), Freire (1992), Fanon (1968), Fleuri (2003), Hall (2006), Kastrup (2009), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1998), el BNCC (2017) y la DCN, la LDB y el Derecho Migratorio. Deleuze y Guattari (2006), Oliveira (2019), Pabis y Martins (2014), Freire (1970), Freire (1992), Fanon (1968), Fleuri (2003), Hall (2006), Kastrup (2009), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1998), el BNCC (2017) y la DCN, la LDB y el Derecho Migratorio. A partir de estos autores, se pretende resaltar la importancia de la enseñanza musical, como un área de conocimiento que busca ampliar la autonomía reflexiva, creativa y expresiva de los estudiantes, como una posibilidad para una educación con una perspectiva intercultural e inclusiva.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa Escudo das Guianas.....	7
Figura 2- Retrato da professora - Letícia 8º Ano	10
Figura 3- Coral Canarinhos da Amazônia na Venezuela –.....	12
Figura 4 - Foto Jorge Macêdo.....	16
Figura 5 - Flyer de divulgação - Programa Estúdio Nema	18
Figura 6 - Anúncio lançamento do clipe (2017).....	19
Figura 7 - Divulgação do evento Solidariedade Incondicional (IBVM).....	20
Figura 8 - Print de Post no Instagram	21
Figura 9 - Mapa com a localização da EECSMN	26
Figura 10 - Ilustração Rizoma.....	29
Figura 11 - Estudantes migrantes na sala de Arte da EECSMN.	33
Figura 12 - Desenho da estudante Adriana - 7 ° D.....	34
Figura 13- Bordado de Ivete Souza da Silva.....	36
Figura 14 - Livro Qué Noche Torito.....	39
Figura 15 - Tradução " A banda" por Sara Madrid	41
Figura 16- Ilustração "A banda" - por Pâmela Pereira da Silva	42
Figura 17- Ilustração " A Banda" - por Isabelly Bezerra de Souza	42
Figura 18 - Capa do álbum Gaia de Nilson Chaves	48
Figura 19- Capa do álbum Entre águas e desertos de Socorro Lira.....	48
Figura 20 - Livro Gaia Viva – Acervo pessoal da autora	49
Figura 21 - Ilustração Gaia - Camila 9 Ano	50
Figura 22 - poeta Eliakin Rufino professoras e estudantes da EECSMN	50
Figura 23 - Exposição de desenhos - Feira de Ciências EECSMN 2023.	51
Figura 24 - Ilustração - Pâmela 8º Ano.	51
Figura 25 - Ilustração - Maria Cecília 8 Ano.	52
Figura 26 - Estudante “Amanda” apresentando projeto planta baixa de uma casa.....	57
Figura 27 – Escolas estaduais como maior número de alunos venezuelanos matriculados –	64
Figura 28 - Desenho da estudante Yasmin Bonfim - 7º D	66
Figura 29- Atividade Paisagem Sonora - Escuta ativa dos sons.....	83
Figura 30 - Atividade do estudante Andrey - 7º Ano	84
Figura 31 - Ivete Souza, Fernando Millan e Andressa Nascimento na Feira Intercultural Brasil/Venezuela da EECSMN	87
Figura 32 - Ilustração da estudante Yelitz - 8º Ano.....	88
Figura 33 - Ilustração da estudante Betzabeth - 9º Ano	89
Figura 34 Exposição de desenhos - Feira Intercultural Brasil Venezuela	89
Figura 35 - Painel de desenhos produzidos para a Feira Intercultural Brasil Venezuela.	90
Figura 36- Ilustração da estudante Thaynara Borges - 8º Ano	91
Figura 37 -Desenho do estudante Kaik Estevão Portela - Estudante do 6º Ano	92
Figura 38 - poemas produzidos nas aulas de Língua Portuguesa	92
Figura 39 - rotas migratórias - trabalho de geografia.....	93
Figura 40 - Desfile - Miss Coema Brasil e Venezuela	93

Figura 41 - Poema Venezuela Mi Pátria querida dos estudantes Antonela e Carlos do 6º ano.....	94
Figura 42 - Retrato da professora, pela estudante Michelly do 7 ° Ano	95
Figura 43- Mural do artista visual venezuelano Lu.Is	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro sinótico dos representantes da ABEM.....	77
Tabela 2- Tabela da paisagem sonora	82

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AICAEP	Associação Internacional Canarinhos da Amazônia Embaixadores da Paz
ASCCAM	Associação Coral Canarinhos da Amazônia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFRR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CFE	Conselho Federal da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Documento Curricular Nacional
DCR	Documento Curricular Referencial
DCRR	Documento Curricular de Roraima
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EA	Educação Artística
EECSMN	Escola Estadual Coema Souto Maior Nogueira
EEEC	Escola Estadual Euclides da Cunha
GEIFRON	Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBVM	Instituto Boa Vista de Música
IBVM	Instituto Boa Vista de Música
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGM	Prêmio Grão de Música
PIB	Produto Interno Bruto
PPGSOF	Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteira
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RR	Roraima
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SISMIGRA	Sistema Nacional de Registro Migratório
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNHCR	The UN Refugee Agency

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Caminhos que me levaram a pesquisa.....	9
1.2 Pura mistura.....	16
1.3 <i>Qué puedo sentir</i>	18
1.4 Solidariedade Incondicional.....	19
1.5 O <i>cuatro</i> venezuelano	20
1.6 Artista/professora.....	23
2. PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2.1 Justificativa.....	24
3 OBJETIVOS.....	24
3.1 Geral	24
3.2 Específicos.....	25
4. METODOLOGIA.....	26
4.1 O local da cartógrafa.....	26
4.2 Sobre o ato de cartografar.....	27
4.3 Cartografias de uma professora de Artes	34
5. Teoria da Educação de Paulo Freire e a Migração	35
5.1 Gaia Viva.....	47
5.2 Opressores e Oprimidos, Colonos e Colonizados	52
5.3. Processo migratório da comunidade venezuelana	57
6. Um olhar Intercultural	66
6.1 Identidades e subjetividades	72
6.2 Cartografias do Ensino de Música: Brasil a Venezuela.....	74
6.3 O Sistema de Educação Musical Venezuelano	85
6.4 Feira Intercultural Brasil/Venezuela	86
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
8. REFERÊNCIAS.....	100

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa pretendeu sinalizar ideias, objetivos e metodologia, para estruturar esta dissertação de mestrado sobre processos inclusivos em educação, buscando investigar como ocorre a inserção da comunidade venezuelana em uma escola da educação básica da rede pública estadual na cidade de Boa Vista, por meio da cartografia pedagógica e artística da pesquisadora.

A cartografia é um tipo de abordagem na qual o pesquisador ou cartógrafo, a partir do conceito de rizoma, concebe os caminhos e desdobramentos que foram realizados na pesquisa. Essa técnica permite que o pesquisador esteja livre para construir seus mapas afetivos na busca da construção de redes cartográficas.

Roraima é um estado socialmente formado por povos originários, tendo 13 etnias indígenas, brasileiros nativos de outras regiões do país e migrantes de outras nacionalidades. Dentre os migrantes estrangeiros, estão os cubanos, haitianos, senegaleses e, em sua grande maioria, os venezuelanos que, em um processo migratório pela sobrevivência, estão se estabelecendo no estado, principalmente na capital Boa Vista, onde reside o maior número de migrantes, inserindo-se na sociedade local e integrando à cultura¹ de Roraima, que vem incorporando aspectos da cultura venezuelana e seus costumes. A presença desses novos sujeitos, como afirmam Aragão e Santi (2018, p. 141), provoca “mudanças estéticas e sociais consideráveis”.

Aragão e Santi (2018) ainda apontam que o Brasil por ser um país com uma vasta extensão territorial que faz fronteira com 10 países da América do sul, pode ser definido como um país de “intensa troca cultural, linguística e simbólica dentro e às margens desse espaço de interação” (p.139). Desse modo, Roraima enquanto estado localizado no extremo norte, faz

¹ Conforme aponta Lazzarin (2008) é importante salientar que cultura é um termo complexo e polissêmico, pode significar, por exemplo, o cabedal da produção intelectual e artística herdada por uma sociedade.

Na definição de Taylor (1871), cultura é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 1997, p. 25). O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções (LARAIA, 1997, p.45).

fronteira com 2 desses 10 países – Venezuela e República Cooperativista da Guiana – ocupando uma região conhecida como Planalto das Guianas, ou Escudos das Guianas.

Costuma-se também denominar a região de Escudo das Guianas, pois ela se caracteriza como um planalto que divide o Norte brasileiro do litoral das Guianas junto ao Mar do Caribe. Da época das colonizações europeias, havia cinco Guianas: espanhola (que forma parte da Venezuela), portuguesa (uma parte do Estado de Roraima brasileiro), britânica (a atual Guiana), holandesa (o Suriname) e francesa (a Guiana Francesa, ainda território ultramarino francês) (Neto, 2012, p.12).

Figura 1- Mapa Escudo das Guianas



Fonte: Wikipedia

O fluxo migratório em Roraima intensificou-se entre 2017 e 2018 e, agora em 2023 já observamos como o ingresso dessa população transformou o ambiente social da cidade de Boa Vista.

Entre os principais destinos da emigração venezuelana, de acordo com dados da 800 Notícias (2018), o Brasil surge em 7º lugar na preferência dos emigrantes, bem distante de Colômbia (550 mil), Equador (288 mil), Panamá (269 mil), Espanha (250 mil) e Chile (164 mil) (Oliveira, 2019, p. 221).

Já se tornou uma realidade em Boa Vista a presença do idioma espanhol em quase todos os espaços e as vendas informais de *harina pan*, a farinha de milho, ingrediente principal na produção das *arepas*, comida tradicional do café da manhã venezuelano. No âmbito escolar, essa presença é notória nas salas de aula de escolas municipais e estaduais de Boa Vista.

As migrações venezuelanas e haitianas alteraram a paisagem e a dinâmica da cidade de Boa Vista. As ruas tomadas de gente falando espanhol, vendedores nos sinais de trânsito se arriscando num “portunhol”. Circulam em suas bicicletas ou mesmo em grupos a pé (Souza, 2022, p. 45).

A comunicação com o *portunhol*², que antes era apenas uma constante vivida na fronteira Brasil/Venezuela nas cidades de Pacaraima e Santa Helena, agora é uma realidade de comunicação da sala de aula. Segundo Pabis e Martins (2014, p. 31), “a forma como cada um dos professores vai lidar com essas mudanças deve ser diferente, mas é na superação de antigas fórmulas que irá achar o novo caminho”. Dessa forma, buscaremos através desta pesquisa, analisar como, através do ensino da Arte e, em particular do Ensino da Música, podemos promover a integração social e cultural nas escolas da educação básica em Boa Vista.

Na condição de professora do componente curricular Arte, em uma escola da rede estadual de ensino em Boa Vista/RR, deparo-me diariamente com aspectos positivos e negativos e questões sociais, culturais e os dilemas ligados aos estudantes brasileiros e venezuelanos. Essa vivência me impulsionou a compreender nesta investigação como está acontecendo esse processo de integração entre os estudantes das duas nacionalidades, e como a Música pode ser um instrumento de promoção da igualdade e da integração entre os dois povos.

A escola como uma microssociedade abarca todos os conflitos existentes na sociedade total e por isso é fundamental que a escola esteja preparada para essa mudança, que é cultural. A transmissão de conhecimento supõe a participação de todas as culturas que fazem parte da comunidade em que está inserida, para isso é importante que o professor esteja preparado para contribuir na construção dessa nova escola, rompendo preconceitos, incluindo o conhecimento trazido por outras culturas para a sala de aula (Pabis; Martins, 2014 p. 31).

Este trabalho se justifica a partir da minha vivência como professora de Arte na Escola Estadual Coema Souto Maior Nogueira (EECSMN), que possui uma forte presença de estudantes migrantes venezuelanos, tendo como ponto de partida a observação de problemas de integração social e cultural, e dificuldades de aprendizado relacionadas à barreira do idioma e aspectos xenofóbicos que permeiam o senso comum na sociedade roraimense, em um

² *Portunhol* é uma fusão linguística que designa a interlíngua (língua auxiliar) originada a partir da mistura de palavras da língua portuguesa e da espanhola. Ocorre sobretudo em cidades de fronteira entre países de língua portuguesa e espanhola.

diálogo com os demais professores em busca de soluções pedagógicas que possibilitem a inclusão integral dos estudantes migrantes.

Esta pesquisa está embasada em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Nacional (DCN). A abordagem adotada é qualitativa, segundo autores como Oliveira (2019), Sampieri, Collado e Lucio (2014), Sampieri (2014), tendo como tipo de pesquisa a cartografia, à luz dos autores Deleuze e Guattari (2006), Kastrup (2009) e Rolnik (1989). Com a intenção de investigar os processos inclusivos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a importância do ensino da Música, enquanto componente curricular e área de conhecimento do ensino de Arte, busca ampliar a autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos discentes por meio de uma conexão estabelecida entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade, conforme aponta Amargo (2020), fomentando estes elementos através de possíveis práticas inclusivas que podem ser adotadas por professores no ensino da Arte.

Com essa pesquisa, esperamos traçar linhas cartográficas entre os conceitos de identidade, interculturalidade e aspectos migratórios, compreender o processo de integração de estudantes venezuelanos nas escolas de Boa Vista, a partir das experiências vivenciadas em meu exercício profissional, e apontar possíveis práticas pedagógicas no ensino de Música enquanto Unidade temática do componente curricular Arte, que possam contribuir com a inclusão dos estudantes venezuelanos nas salas de aula de escolas da educação básica do município.

1.1 Caminhos que me levaram a pesquisa

Certa vez, quando eu era estudante da graduação no curso de Música na UFRR, onde me formei, um professor perguntou para a turma quantos ali realmente estavam cursando música para serem professores. Poucos foram os que manifestaram o desejo de exercer a profissão para a qual estavam estudando. Naquele momento, vi-me comprometida comigo mesma de seguir adiante naquele curso em busca de uma oportunidade de começar uma nova carreira, a de professora de música, um caminho que me parecia natural para uma artista, em algum momento da vida, ensinar a sua arte. E foi com essa intenção que me licenci em música.

Minha mãe, Edna Coêlho, é professora. Durante minha infância a acompanhava ao trabalho em sua sala de aula. O destino me levou a lecionar em uma escola onde minha mãe foi vice-diretora, seguindo a sua profissão de forma intuitiva.

Licenciada e aprovada no concurso, iniciei minha carreira de professora na Escola Estadual Coema Souto Maior Nogueira, onde me encontro agora no momento desta pesquisa. O exercício da docência, o aprendizado permanente, e a convivência diária com estudantes brasileiros e venezuelanos, foi o que me motivou a iniciar este estudo e ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação. O chão da escola, a sala de aula, a forte presença dos estudantes migrantes, o portunhol, os costumes, as subjetividades de cada estudante, as condições do ambiente de trabalho, as relações pessoais, e os possíveis dilemas de integração, levaram-me para a Linha de pesquisa 2 – Educação e Processos inclusivos, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRR e, desta forma, dar um mergulho mais profundo nas águas da interculturalidade, da inclusão, dos estudos das identidades, e procurar formas de conhecer como a música pode contribuir nesse processo.

Figura 2- Retrato da professora - Letícia 8º Ano



Fonte: acervo pessoal da autora.

Preciso mencionar também que, antes de ser professora de música, venho de uma intensa carreira artística³, iniciada em 2009, como cantora e compositora, com o pseudônimo artístico ‘Euterpe’. Produzi cinco álbuns musicais, sendo um deles para o público infantil. Desde então, participei de festivais de música em Roraima e em outras regiões do Brasil, fiz shows em espaços culturais, bares, restaurantes, livrarias, escolas, praças, shows para instituições públicas e privadas, e recebi o Prêmio Grão de Música⁴ (PGM), em 2020, uma premiação da Música Popular Brasileira criada em 2009, pela cantora, compositora e escritora paraibana Socorro Lira.

A primeira vez que fui à Venezuela foi junto com o coral da Associação Coral Canarinhos da Amazônia (ASCCAM), para apresentações do grupo em Ciudad Bolívar, no ano 2000. A Venezuela ainda era um país com uma economia menos fragilizada pelo embargo econômico americano. Com um grupo aproximadamente de 40 adolescentes, alguns pais e a maestrina Míriam Blos, lembro-me de uma apresentação em uma praça com a presença da primeira-dama do estado Bolívar e a população venezuelana. No repertório do coral, já havia duas canções em espanhol: *Carnavalito* de Hermano Abalos e a clássica *Alma Llanera* de Pedro Elías Gutiérrez e Rafael Bolívar Coronado, canção que incorporei ao meu repertório pedagógico no trabalho na sala de aula na Educação Básica.

³ Euterpe Música – Cantora e compositora (euterpemusica.com.br)
https://www.instagram.com/euterpecantora_
Euterpe | Spotify

⁴ O **Prêmio Grão de Música** (PGM) é um espaço de valorização e promoção da música brasileira de todas as regiões do país e, especialmente, dos e das artistas que a representam. Além da premiação, ao longo de 10 anos de existência o PGM abriga várias ações de promoção do gênero ‘canção’, destinadas às premiadas, premiados e premiadas, como o Circuito PGM em Casa e o programa de Entrevistas Brasil por Dentro. Tais ações têm como objetivo engajar artistas, produtoras e produtores de todo o Brasil, na perspectiva de criar lugar, outra vez, para a MPB de todos os territórios do país.

Figura 3- Coral Canarinhos da Amazônia na Venezuela –



Fonte: acervo pessoal da autora

Alma llanera

(Pedro Elías Gutiérrez / Rafael Bolívar Coronado)

Yo nací en esta ribera
 Del arauca vibrador
 Soy hermano de la espuma
 De las garzas, de las rosas

Soy hermano de la espuma
 De las garzas, de las rosas
 Y del Sol, y del Sol

Me arrulló la viva diana
 De la brisa en el palmar
 Y por eso tengo el alma
 Como el alma primorosa

Y por eso tengo el alma
 Como el alma primorosa
 Del cristal, del cristal

Amo, lloro, canto, sueño
 Con claveles de pasión
 Con claveles de pasión

Para ornar las rubias crines
 Para ornar las rubias crines
 Del potro de mi amador

Yo nací en esta ribera
 Del arauca vibrador
 Soy hermano de la espuma
 De las garzas, de las rosas
 Y del Sol, y del Sol

Posteriormente, a maestrina Miriam Blos estabeleceu residência em Santa Elena, cidade que faz fronteira com o Brasil do lado venezuelano e a ASCCAM virou Associação Internacional Canarinhos da Amazônia Embaixadores da Paz (AICAEP), atendendo crianças e adolescentes de 06 a 17 anos do estado de Roraima, migrantes venezuelanos e indígenas, todos em situação de vulnerabilidade social, oferecendo, além das atividades de musicalização e canto coral, comida e afeto. A maestrina Miriam Blos faleceu aos 58 anos em 2021, vítima da Covid-19, no auge da pandemia do coronavírus. O projeto continua sob a direção de sua filha Karisse Blos.

Trago muitas lembranças da minha vida escolar, principalmente dos amigos e amigas da Escola Estadual Euclides da Cunha (EEEC) e das aulas de Português e História. De volta à sala de aula, como professora, essas lembranças me vêm à tona. A escola, o coral, o gosto pela leitura e as aulas. Minha vida de estudante refletida, muitos anos depois, no dia a dia da minha sala de aula, no contato com os estudantes e nas novas relações sociais expressas com o fenômeno da migração.

Quando eu era adolescente, era chique passar férias na Venezuela. Famílias de todas as classes sociais faziam esse passeio, por ser uma viagem acessível. A economia do petróleo abasteceu muitos tanques dos carros dos brasileiros. Guyana e Venezuela sempre estiveram na fronteira, porém, em minha vida escolar, não tenho lembranças de estudantes de outras nacionalidades na escola Euclides da Cunha, onde estudei no ensino fundamental. Naquela época, os brasileiros visitavam as praias do Caribe venezuelano, e abasteciam suas despensas

com os produtos de limpeza a baixo custo em real comprados em Santa Elena, a cidade do lado venezuelano da fronteira.

Meu primeiro contato com o idioma espanhol foi nos anos 90 com a chegada do primeiro grupo de médicos cubanos em Boa Vista. Minha mãe era amiga dos cubanos e acolheu em nossa casa uma das médicas do grupo, que morou conosco por dois anos, até conseguir a revalidação do seu diploma e os documentos para permanecer no Brasil, atuando em sua profissão, e posteriormente trazer sua família. Nesse período, eu ouvia espanhol diariamente e as músicas do repertório que a amiga cubana trouxera ao nosso convívio. Entre essas canções, a preferida da minha mãe era a música *Yolanda* do compositor cubano Pablo Milanes com tradução para o português do compositor brasileiro Chico Buarque.

Yolanda
(Pablo Milanes)

Esto no puede ser no más que una canción
Quisiera fuera una declaración de amor
Romántica sin reparar en formas tales
Que pongan freno a lo que siento ahora a raudales

Te amo
Te amo
Eternamente te amo

Si me faltaras, no voy a morirme
Si he de morir, quiero que sea contigo
Mi soledad se siente acompañada

Por eso a veces sé que necesito

Tu mano
Tu mano
Eternamente tu mano

Cuando te vi, sabía que era cierto
Este temor de hallarme descubierto
Tú me desnudas con siete razones
Me abres el pecho siempre que me colmas

De amores
De amores
Eternamente de amores

Si alguna vez me siento derrotado
Renuncio a ver el sol cada mañana
Rezando el credo que me has enseñado
Miro tu cara y digo en la ventana

Yolanda
Yolanda
Eternamente Yolanda

Yolanda
Eternamente Yolanda
Eternamente Yolanda

Em 2012, participei do Festival de Música da Fronteira YaMix⁵. Lembro-me da efervescência cultural desse festival na fronteira Brasil/Venezuela. Realizado no município de Pacaraima, o lado brasileiro da fronteira, atraía turistas de ambos os países para os shows que contemplavam artistas brasileiros e venezuelanos. Segundo Alencar (2019), a criação do festival fez parte de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Roraima (UERR), tendo como responsável o professor, Devair Fiorotti (1972-2020) que atuava na área de Letras na Instituição.

Minha participação nesse festival se deve a um convite do poeta, cantor e compositor, Eliakin Rufino⁶, principal parceiro letrista em minhas composições musicais, que me convidou na ocasião para apresentar algumas de nossas composições em parceria, em uma participação especial durante o seu show.

Esse festival foi tema de pesquisa de mestrado de Gabriel Alencar (2019), no Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteira (PPGSOF/UFRR) que salientou a importância dele e de outros que aconteceram nas fronteiras.

Durante a realização do II Yamix, foi idealizado o Festival de Música de Outono, com intensa programação musical. Esta capacidade que o evento tem de abarcar diferentes atividades, atadas pelo cunho artístico-cultural, é uma característica potente dos festivais, dos quais o Yamix é um excelente exemplo. Deste Festival de Música participaram grandes nomes da música roraimense como Eliakin Rufino, Neuber Uchôa, George Farias, Serginho Barros, Cláudio Lavor, cantora Euterpe e o artista de renome nacional Makely Ka (Alencar, 2019, p. 51).

Sobre a importância do festival Yamix, Alencar (2019), destaca impactos positivos entre a relação fronteiriça.

E como não poderia deixar de ser, o evento teve impactos profundos na integração Brasil-Venezuela na região de fronteira. Num lugar onde rigidamente a fronteira burocrática era fechada às 22h00min todos os dias, que um evento como o Yamix conseguisse a liberação da fronteira para que brasileiros e venezuelanos pudessem

⁵ Segundo Alencar (2019, p.46), embora o evento tenha a forma de festival, em si não se trata de um único evento, mas um fórum, um conglomerado de eventos e atividades que ocorrem simultaneamente sob o nome Yamix.

⁶ Eliakin Rufino é poeta, filósofo, cantor e compositor e professor aposentado. Tem onze livros publicados com seus poemas. É autor da letra do Hino do Município de Boa Vista, e protagonista na criação do Movimento Cultural Roraimeira.

transitar entre os dois países à noite foi um marco tão significativo que foi o que primeiro acendeu a minha curiosidade para realizar esta pesquisa (Alencar, 2019, p. 53).

Figura 4 - Foto Jorge Macêdo



Fonte: acervo pessoal da autora.

1.2 Pura mistura

Em 2015 participei do primeiro *reality show* musical da Amazônia, o Programa Estúdio Nema, que tinha como objetivo principal revelar talentos musicais da Região Norte. O programa teve patrocínio da Equador Petróleo e foi gravado ao vivo em dois dias, no Hotel de selva Tiwa, localizado no estado do Amazonas. Inscrevi-me e participei do processo seletivo para o programa, sendo escolhida como representante do estado de Roraima.

O programa contou com um formato que consistia em convidar um artista renomado para ser o padrinho musical do artista selecionado. Meu padrinho musical no programa por coincidência do destino, foi o poeta Eliakin Rufino, meu parceiro musical e produtor artístico, que fora convidado para exercer a função. Fomos para Manaus e, de lá, pegamos um barco em direção ao Tiwa Hotel de Selva. Chegando ao hotel, fomos recepcionados pelo maestro Paulo Marinho e sua equipe de músicos e produtores de audiovisual.

Nos dois dias de imersão musical, deveríamos gravar duas composições inéditas. Foi aí que gravei, em uma sessão ao vivo, para ser exibida no canal *Amazon Sat*, o clipe de *Pura mistura*, música de minha autoria com letra do poeta Eliakin Rufino.

A letra de Rufino destaca elementos de Brasil e Caribe, como a água doce e o mar, e referências naturais como o sol e a lua.

Pura mistura

(Euterpe/Eliakin Rufino)

Eu sou pura
 Eu sou pura mistura
 Sou mistura de cor
 Sou mistura de som
 Sou mistura de tudo que é belo
 Sou mistura de tudo que é bom
 Tenho em mim o mistério e a magia do sol
 E nos olhos a luz do luar
 O meu beijo é de água doce
 Minha pele tem gosto de mar

Para essa letra, criei uma música que mistura salsa com samba, fundamentada nessa ideia de um Brasil caribenho da fronteira, um ritmo como o “salsamba” para destacar essas características.

O maestro Paulo Marinho criou prontamente um super arranjo, escreveu as partituras para cada instrumento e *Pura mistura*, que já estava no repertório do meu show, ganhou uma gravação que estreou no Programa no canal *Amazon Sat* e no *Youtube*. O episódio completo do Programa Estúdio Nema e a gravação do videoclipe de ‘*Pura mistura*’ pode ser visto no link <https://www.youtube.com/watch?v=vVzHZSRQIrc> .

Figura 5 - Flyer de divulgação - Programa Estúdio Nema



Fonte: Acervo pessoal da autora

1.3 *Qué puedo sentir*

Conheci em 2014, em Boa Vista, através do poeta Eliakin Rufino e da jornalista Vânia Coêlho, a compositora venezuelana Mercedes Castillo, que veio para o Brasil naquele ano acompanhar sua filha grávida, para o parto de seu neto na maternidade de Boa Vista. A compositora, que vivia entre Caracas e El Pauji, próximo à Santa Elena, na fronteira com Pacaraima, sempre teve conexão com o Brasil e com a música brasileira e essa aproximação com o Brasil fez com que a sua composição fosse uma mistura de Bossa Nova com salsa, entre outros ritmos brasileiros e venezuelanos.

Com o fenômeno da migração, Mercedes, que antes vinha ao Brasil para o parto de seus três filhos e visitar os amigos e amigas, voltou com sua família na condição de migrante. Nesse momento, pude me aproximar um pouco dela e conhecer suas canções. Destas, a que mais gostei foi *Qué puedo sentir*. Aprendi a cantar e tocar. O produtor de audiovisual e músico venezuelano Benjamin Mast me convidou para gravar um vídeo musical e prontamente

escolhi a música de Mercedes para consolidar, em minha trajetória artística, minha primeira gravação em espanhol, e a conexão com artistas venezuelanos da fronteira.

O clipe de *Qué puedo sentir* pode ser visto no canal Akurima Pro (https://www.youtube.com/watch?v=152fX2_6EBs).

Figura 6 - Anúncio lançamento do clipe (2017)



Fonte: Acervo pessoal da autora

1.4 Solidariedade Incondicional

Em 2018, o Instituto Boa Vista de Música (IBVM), atento ao movimento de migração venezuelana, realizou com apoio de artistas locais e venezuelanos o evento *Solidariedade Incondicional*, uma campanha para arrecadação de roupas, produtos de higiene pessoal e alimentos que foram destinados aos migrantes. O evento foi realizado no Parque Germano Augusto Sampaio, em Boa Vista, no dia 09 de março de 2018. Na ocasião, participei cantando algumas canções de minha autoria e a clássica canção venezuelana *Alma Llanera*, de autoria dos compositores Pedro Elias Gutiérrez e Rafael Bolívar Coronado.

Figura 7 - Divulgação do evento Solidariedade Incondicional (IBVM)



Fonte: Acervo pessoal da autora

1.5 O *cuatro* venezuelano

Os atravessamentos da cultura venezuelana em minha vida, enquanto uma pessoa que vive na fronteira Brasil/Venezuela, trouxeram-me, de uma forma natural, algumas canções como as já mencionadas *Carnavalito*, *Alma Llanera*, e *Cavallo Viejo*, que aprendi a tocar no

clássico instrumento venezuelano o *cuatro*, instrumento de quatro cordas, semelhante ao cavaquinho brasileiro, utilizado para tocar ritmos tradicionais da Venezuela como o *Joropo*⁷.

Ganhei o *cuatro* de presente da amiga Sueli Vaz, que o adquiriu em um momento em que passeava de férias *por las playas venezolanas*. Não cheguei a aprender a clave do *Joropo*, mas ao estilo de Mercedes Castillo, criei minha própria forma de interpretação meio abasileirada da música *Cavallo Viejo*. Despretensiosamente, gravei um vídeo tocando e cantando *Cavallo Viejo* para minha página no *Instagram*, que pode ser assistido no link <https://www.instagram.com/reel/CmeJhJLddE/?igshid=MDI3ODU5M2RINw==>.

Figura 8 - Print de Post no Instagram



Fonte: Página da autora

Cavallo viejo
(Simon Díaz)

Cuando el amor llega así de esta manera
Uno no se da ni cuenta
El carutal reverdece

⁷ Dança e ritmo tradicional da música crioula venezuelana. Celebra o homem do campo.

El guamachito florece
Y la sogá se revienta

Cuando el amor llega así de esta manera
Uno no se da ni cuenta
El carutal reverdece
El guamachito florece
Y la sogá se revienta

Caballo le dan sabana
Porque está viejo y cansa'o
Pero no se dan de cuenta
Que un corazón amarra'o
Cuando le sueltan las riendas
Es caballo desboca'o

Y si una potra alazana
Caballo viejo se encuentra
El pecho se le desgrana
No le hace caso a falseta
Y no le obedece a freno
Ni lo paran falsas riendas

Cuando el amor llega así de esta manera
Uno no tiene la culpa
Quererse no tiene horario
Ni fecha en el calendario
Cuando las ganas se juntan

Cuando el amor llega así de esta manera
Uno no tiene la culpa
Quererse no tiene horario
Ni fecha en el calendario
Cuando las ganas se juntan

Caballo le dan sabana
Y tiene el tiempo conta'o
Y se va por la sabana
Con su pasito apura'o
A verse con su potranca
Que lo tiene embarbasca'o

El potro da tiempo al tiempo
Porque le sobra la edad
Caballo viejo no puede
Perder la flor que le dan
Porque después de esta vida
No hay otra oportunidad

Somos um povo de fronteiras. Com a chegada dos venezuelanos, nossa cultura e identidades foram enriquecidas com a presença dos *hermanos*. O *Cuatro* venezuelano é o instrumento mais popular na Venezuela, utilizado para acompanhamento das canções tradicionais. Essa música *Cavallo viejo* é uma canção de Simón Díaz, um clássico do repertório do país. O *cuatro* está para a Venezuela como o cavaquinho está para o Brasil, e o ukulele para o Haváí. Esse instrumento foi um presente que ganhei da amiga @marciasuely. Como é bom tocar um instrumento! (Legenda do Post no Instagram, dez. 2022).

1.6 Artista/professora

A experiência que trago como artista foi ressignificada no ambiente da sala de aula, pois o trabalho como professora também é um tipo de show, no qual busco encontrar formas para descentralizar o aprendizado de maneira que os estudantes sejam os protagonistas na construção do conhecimento, seguindo os princípios freireanos.

A sala de aula constantemente nos impulsiona aos ensinamentos de Paulo Freire e sua proposta de pedagogia libertadora. Dessa forma, procuro formas de “esperançar” a integração, em minha própria experiência, e observar, nas atividades do componente curricular Arte, através da Música, como inserir repertórios com canções populares brasileiras e canções tradicionais venezuelanas, e a busca pela inclusão através da música, a partir do estudo das letras, dos ritmos, observando as semelhanças e as diferenças entre as culturas, as identidades e como estamos integrados nesse processo.

Com a derrocada da moeda, o fechamento da fronteira, e a chegada dos migrantes venezuelanos em Boa Vista, a partir de 2017, houve uma mudança social na cidade e conseqüentemente no perfil dos estudantes das escolas da capital roraimense.

Foi em meio a essa nova cena social, refletida na cidade de Boa Vista e nas escolas da capital, que vislumbrei a possibilidade deste estudo. À luz da pedagogia de Paulo Freire, de dados de documentos oficiais sobre migração em Roraima, das teorias e práticas da educação musical, ao tipo de pesquisa cartográfica, venho desenvolvendo este processo de investigação de forma que o ensino da Música possa contribuir para a integração entre estudantes venezuelanos e brasileiros, a partir de uma perspectiva inclusiva e intercultural de educação.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Como o ensino de Música pode contribuir para a interação entre estudantes venezuelanos e brasileiros a partir de uma perspectiva inclusiva e intercultural de educação?

2.1 Justificativa

A motivação desta pesquisa teve origem na minha observação, enquanto professora de Arte na Educação Básica na área de Música, das relações no ambiente escolar entre estudante brasileiros e venezuelanos. Justifica-se por buscar compreender como a Música, enquanto componente curricular, pode oferecer possibilidades de inclusão e integração dos estudantes estrangeiros no ambiente escolar.

Através desta pesquisa de cunho cartográfico, com abordagem qualitativa, pretendo apontar caminhos para o fortalecimento das relações sociais, do companheirismo, da compreensão dos dilemas, em busca de uma integração dessa comunidade escolar em especial, apresentando atividades pedagógicas musicais e interdisciplinares que possibilitem a aproximação, a quebra de preconceitos, o elidir da xenofobia, valorizando cada sujeito em suas múltiplas identidades e subjetividades.

O fenômeno migratório em Roraima desencadeou uma crise social e humanitária também evidente no ambiente escolar. Essa nova realidade na qual estamos inseridos indica que precisamos ordenar a escola para que permaneça sendo um espaço seguro, de acolhimento e desenvolvimento pleno da pessoa humana. Isso envolve a aceitação de uma nova realidade que circunda as relações pessoais, a linguagem, as diferenças culturais, as emoções e a acomodação das diferenças para que o processo de integração seja feito de forma natural.

Portanto, seguiremos em uma proposta cartográfica de construção de redes, de afetos, de conexões entre as culturas, traçando um caminho que nos conecte uns aos outros e que nos reconheçamos em nossas singularidades e em nossas diferenças.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Investigar de que forma o ensino da Música pode contribuir para a promoção da interação entre estudantes Venezuelanos e brasileiros, a partir de uma perspectiva inclusiva e intercultural de educação.

3.2 Específicos

1. Entender a interculturalidade como possibilidade para pensar uma educação com perspectiva inclusiva.
2. Aprofundar as discussões dos processos de inclusão de estudantes venezuelanos na Educação Básica em Roraima.
3. Investigar a Música brasileira e venezuelana como elementos que demonstram a ligação entres os sujeitos a partir de uma perspectiva intercultural.

4. METODOLOGIA

4.1 O local da cartógrafa

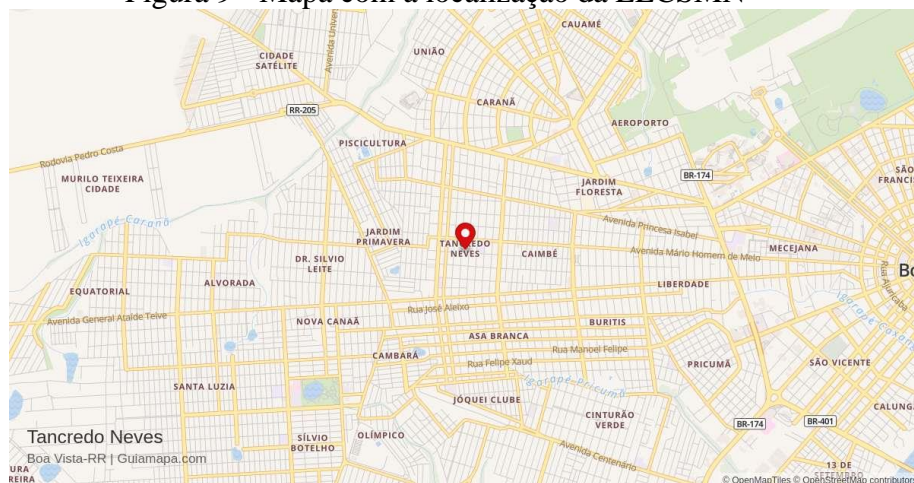
A Escola Estadual Coema Souto Maior Nogueira, localizada na cidade de Boa Vista, no bairro Tancredo Neves, inaugurada em 27 de março de 2002 pelo decreto 4728/E de 03 de abril de 2002, localizada na Av. São Sebastião, nº 92, tem como sua patrona a professora Coema Souto Maior Nogueira.

Em 2024, atende uma comunidade escolar formada por 307 estudantes no turno matutino no 6º e 7º ano; 254 no turno vespertino no 7º e 8º ano e 137 estrangeiros, em sua grande maioria, migrantes venezuelanos, totalizando 698 estudantes. Entre a totalidade de estudantes, é possível perceber uma forte presença de indígenas. Alguns se identificam como pertencentes às etnias Macuxi, Wapixana e Yekuana.

A equipe administrativa é composta por uma gestora, coordenadora pedagógica e uma secretária escolar. No quadro de servidores, a escola possui 37 servidores de apoio administrativo, 47 professores e conta ainda com 17 servidores terceirizados para apoio e manutenção da limpeza do espaço escolar.

Quanto a estrutura física, a escola é composta por 13 salas de aula, acesso à internet, sala de vídeo, biblioteca, sala de leitura, cantina, copa, vestiários, pátio, quadra coberta, sala de música, sala multimídias, coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria e sala da gestora.

Figura 9 - Mapa com a localização da EECSMN



Fonte:Wikipedia

4.2 Sobre o ato de cartografar...

Metodologia deriva da palavra método, no sentido etimológico, significa ordem que segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado. Do latim tardio *methodus* e este do grego *méthodos*, de meta- e *hodós* via, caminho. Já no sentido de investigação científica, deriva do francês *méthodologie*. Conhecendo a origem e o significado da palavra metodologia, podemos afirmar que existem três categorias de formas de metodologias para auxiliar um pesquisador em sua pesquisa: quantitativa, qualitativa e mista, como podemos observar nas palavras de Sampieri, Collado e Lucio (2014),

La investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva. Se puede manifestar de tres formas: cuantitativa, cualitativa y mixta. Esta última implica combinar las dos primeras. Cada una es importante, valiosa y respetable por igual (p. 25).

Os processos metodológicos escolhidos pelo pesquisador dependem do objeto da pesquisa, da pergunta de partida, de suas condições para a realização. A realidade onde está inserido e os recursos empregados na pesquisa determinam a forma como proceder, além da definição de uma pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista.

Sobre o enfoque quantitativo, os autores afirmam que as perguntas estabelecem hipóteses e determinam variáveis, seguindo de um planejamento, analisam-se os dados numéricos para podermos extrair conclusões a respeito das hipóteses. Segundo Fortin (1999, p. 22), “o método de investigação quantitativa tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos”.

No enfoque qualitativo, os autores nos guiam para uma reflexão a partir de dados empíricos, estudos sobre o estado da arte, entrevistas, reflexões com especialistas, proposições práticas, entre outras atividades e discussões das ciências sociais e humanas.

El investigador cualitativo debe estar inmerso en el contexto de la investigación antes que su *focus* emerja de una manera más clara. Lo que los investigadores aprenden en las primeras etapas de la investigación afecta sustancialmente las fases posteriores del proceso de investigación (Gonzales; Fahara, 2012, p. 21).

Para Fortin (1999, p. 22) “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenômeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenômeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

Para esta pesquisa será adotado o enfoque qualitativo aplicado ao tipo de pesquisa cartográfica, tendo como objeto de estudo as relações entre estudantes brasileiros e venezuelanos, e como a Música, enquanto unidade temática, pode contribuir nesse processo.

Durante muito tempo, o termo cartografia ficou restrito ao campo da geografia. Entretanto, já faz um tempo que a cartografia passou a ser vista também pelo enfoque do que se convencionou chamar de filosofia da multiplicidade, uma vez que, a cartografia de Deleuze e Guattari busca em diferentes espaços as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica.

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos (Deleuze, 2002, p. 14).

A pesquisa cartográfica descreve o conceito de rizoma. O conceito de rede é muito parecido com o de rizoma, pois a rede é múltipla, formada de linhas e não de formas espaciais. Pouco importa o tamanho dessas linhas, pois tanto as diminuindo como as aumentando não deixam de ser uma rede. O que importa é que há nelas movimentos de conexão que nunca cessam e não importa a direção que tomam, nunca é um caminho definido ou apenas único. Assim como no rizoma, ele é múltiplo.

[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22).

Segundo Deleuze e Guattari (1995), a reflexão das intensidades é uma das principais características percebidas na cartografia. Sendo o rizoma essencialmente uma estrutura arbórea, na cartografia, é capaz de conectar pontos de múltiplas naturezas.

[...] somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. [...] e constantemente as linhas se cruzam, se sobrepõem a uma linha costumeira, se seguem por um certo tempo. [...] é uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar numa outra. Rizoma (Deleuze; Guatari, 1995, p. 76-77).

Figura 10 - Ilustração Rizoma



Fonte: Pinterest

O cartógrafo deve mostrar os caminhos e desdobramentos que foram realizados na pesquisa, dados, situações, passos, e ter em mente que é o ambiente que explica os caminhos escolhidos durante o processo de construção da cartografia. A cartografia não delinea uma técnica norteadora, estando o pesquisador livre para traçar seus próximos mapas e construir o seu caminho na busca cartográfica.

Sempre que um cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habilitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo do contato direto com as pessoas e seu território existencial [...] além de observar o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando pela experiência etnográfica (Kastrup, 2009 p. 56).

A aproximação com a pesquisa na fala de Kastrup é irrefutável no ambiente da sala de aula em um estado de fronteira, pois a troca de experiências existenciais é partilhada no ato de existir, coexistir e resistir diante de um contexto migratório.

Ainda sobre o método de cartografia, Rolnik aponta que é importante que o cartógrafo esteja atento às experiências da existência humana, que prescram os movimentos sociais, as

relações sociais, a delinquência humana, a violência e até mesmo os quadros emocionais dos indivíduos. Nesse sentido, a cartografia se realiza através da paisagem social sobre a qual o cartógrafo se debruça, “a prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações dos desejos no campo social” (Rolnik, 1989, p. 66).

Para Rolnik, o cartógrafo se serve de fontes das mais variadas, que podem ser escritas, vivenciadas, ou mesmo partirem de uma experiência estética, como de um filme ou de uma conversa. “O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar ou desovar, transvalorado” (Rolnik, 1989, p. 67). A partir dessas conexões, desse conceito de cartografia sentimental, e do rizoma, que pretendemos traçar essas conexões entre os sujeitos dessa pesquisa, suas identidades e relações interculturais.

Estar cartógrafa me permitiu traçar percursos através das experiências no campo pedagógico, observando as transformações nos estudantes e como se compreendem enquanto pessoa migrante, estudante, criança ou adolescente; que deixou em seu país parte de sua casa, família, a saudade dos avós, dos irmãos e tios, bem como os processos de adaptação em um novo país, em uma nova casa que pode ser inicialmente o abrigo, em uma nova escola, em uma nova realidade em que esse sujeito já não é mais a mesma pessoa, onde o endurecimento e a maturidade precoce despontam diante das dificuldades em se integrar em novo país.

A postura cartográfica permite a imersão, o exercício da experimentação aberta aos acasos e abalos, vê o caos e o torna potência. As experimentações poéticas pedagógicas que cruzam o texto e surgem pelo que ocorrem em seu entorno, e em sua imediação conduzidas por afectos e perceptos, com as zonas de contato, com a cidade e os percursos cotidianos (Argenta, 2023, p. 28).

A abordagem cartográfica tem sido, nesse processo, uma forma de me permitir compartilhar os percursos que venho percorrendo em minha carreira de professora que iniciou em 2022, no mesmo ano em que ingressei no mestrado. Mal sabia o que me esperava, o contexto social que agora estou imersa em minha sala de aula de Arte, e como eu poderia ser uma agente de transformação nessa comunidade, através desse olhar de integração entre brasileiros e migrantes.

A cartografia se apresenta como uma atitude e como um processo metodológico, pois, os procedimentos são rizomáticos, cheios de entradas, saídas e transbordamentos, não tendo uma linha cronológica linear. É uma pesquisa viva, que se utiliza dos processos, das experiências e experimentações como instrumento de investigação. As práticas poéticas pedagógicas assim se compõem, e do mesmo

modo, são apresentadas aqui, sem uma linha cronológica ou linear, mas nas intensidades dos acontecimentos (Argenta, 2023, p. 29).

Através da cartografia de Andressa Argenta (2023), percebi que, assim como ela traçou seus percursos como arte-educadora, também tive, nesse processo metodológico, uma forma de percorrer caminhos que conectam minha prática pedagógica com as relações sociais, compreendendo a importância de, nesse momento, documentar os eventos, episódios e o impacto em promover, na EECSMN, uma Feira Intercultural que evidenciasse as culturas brasileiras e venezuelanas. Nesse sentido, os rizomas perpassam memórias afetivas do estudante migrante ao pensar seu país, sua cultura, e até mesmo sua situação de refúgio e migração. Compreende-se em sua cidadania e eleva sua autoestima ao se reconectar com aspectos culturais e afetivos de suas origens.

Somente o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que absorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, nos dois sentidos ao mesmo tempo. Ou antes, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem uns com relação aos outros o futuro e o passado (Deleuze, 1974, p. 167).

Sobre essa reflexão temporal apontada por Deleuze, na perspectiva cartográfica, destaco a música *Fico com o presente* que, alinhada a esse pensamento, traduz em uma reflexão filosófica a conexão com o tempo presente, que é justamente o tempo em que essa cartografia acontece até o final desta escrita. A canção pode ser ouvida no link <https://open.spotify.com/intl-pt/track/54LGd1U43FSCqHvxVrhcvP?si=85c187200a744f7b>.

Fico com o presente
(Euterpe/Eliakin Rufino)

Entre o passado e o futuro
Fico com o presente
Entre o futuro e o passado
Fico com o presente
Entre o futuro e o presente
Fico com o presente
Passado não importa
Futuro não interessa
Só o presente é da gente
(Álbum *Musa*/ 2016)

O percurso cartográfico que traço, nesta pesquisa, é resultado das experiências enquanto docente nos últimos dois anos e meio (2022 -2024) em que atuo como professora de Arte na EECSMN. A música sempre foi o ponto central da minha prática, seguindo tudo que aprendi na Licenciatura em Música, minha vida como artista e os preceitos da BNCC. Para além do ensino de música, realizar esta pesquisa também me possibilitou perceber que o ensino de Arte na escola é poderoso na formação integral do estudante.

As atividades voltadas para a educação intercultural despertam nos estudantes brasileiros a consciência de que somos uma sociedade multicultural, e que a intercultura é um caminho sem volta em nosso atual contexto social migratório. Um caminho que agrega valores aos nativos brasileiros, ao se apoderarem de um novo idioma, como é o caso de uma estudante que aprendeu a falar espanhol na escola e pratica com os colegas migrantes, com um sotaque de espanhol venezuelano perfeito.

Os estudantes venezuelanos se reportaram a suas origens, conectaram-se com sua cultura, com suas músicas e poemas, com as danças tradicionais e com as suas próprias trajetórias e, nesse processo, foram reconhecendo as manifestações brasileiras e traçando paralelos com aspectos de sua cultura de origem, além de também aprenderem o português, com mais comprometimento que os brasileiros ao aprenderem espanhol, por estarem na condição de migrantes no Brasil e terem a necessidade da aquisição fluente do idioma.

Por se tratar de um componente curricular que não reprova, há uma certa passividade na realização das atividades de Arte, pois se não vale nota, não vale a pena realizar.

Construir um ambiente de aprendizagem envolvente aos estudantes na disciplina de Arte requer uma prática pedagógica que desperte o emocional e a vontade de aprender. Aprender uma música nova, criar um desenho, ou se conectar com a cidade. Quando começamos as atividades interdisciplinares para a realização da Feira Intercultural Brasil Venezuela, os estudantes em um primeiro momento não acharam interessante esse tema para um projeto cultural na escola. Conhecer aspectos da cultura do país vizinho, envolvia desestigmatizar preconceitos e ter que encarar a xenofobia da qual falaremos com mais profundidade adiante.

Em nosso percurso de pesquisadores, olhamos para a prática de outros professores da maneira que olhamos para o nosso próprio trabalho de educadores. Um exercício de olhar para nós mesmos e pensar nossas ações olhando também para ações de outros, em reflexões que nos alimentam como professores-pesquisadores, tendo como foco a própria ação mediadora [...] O estar entre muitos nos coloca na posição

de quem também há de viver uma experiência, estendendo-a a outros, uma vez que a vivemos com intensidade (Martins, 2007, p 07).

A Escola trabalha em um sistema de sala de aula temática, onde a cada tempo de aula o estudante se dirige a sala do componente curricular. O professor se encarrega por conta própria de criar um cenário que identifique a sala com a área de conhecimento em que atua. Nossa sala de Arte na EECSMN está sempre adornada com os trabalhos produzidos pelos próprios estudantes. Recentemente, a sala passou a possuir quadros com réplicas de clássicos de artistas de escolas e movimentos artísticos que permeiam os livros didáticos, o que humanizou o ambiente, atraindo a atenção dos estudantes que tiram *selfies* como se estivessem em uma galeria. Vale ressaltar também que a escola possui painéis com pintura do artista roraimense Ednell Pereira, retratando paisagens naturais do estado de Roraima.

Figura 11 - Estudantes migrantes na sala de Arte da EECSMN.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 12 - Desenho da estudante Adriana - 7º D



Fonte: Acervo pessoal da autora

4.3 Cartografias de uma professora de Artes

Para se chegar em uma revisão de literatura e estabelecer um marco teórico, temos que ter inicialmente qual é a temática da pesquisa. Para Sampieri, Collado e Lucio (2014), o investigador ou investigadora, deve considerar pesquisas já realizadas anteriormente, para construir o marco teórico de seu estudo.

Com o enfoque metodológico na cartografia à luz de Rolnik, Deleuze e Guattari, Argenta e Kastrup, pretendi traçar um caminho de experiências de práticas pedagógicas em sala de aula, a partir da Teoria da Educação de Paulo Freire, estudos sobre processos migratórios em Roraima, Interculturalidade, Inclusão e Educação Musical no Brasil.

5. TEORIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E A MIGRAÇÃO

Paulo Freire foi um importante educador e filósofo brasileiro conhecido por sua abordagem pedagógica progressista. Suas ideias falam sobre a Educação como ferramenta de libertação e empoderamento. Nesse sentido, a teoria da educação de Freire se alinha quando refletimos sobre a inclusão.

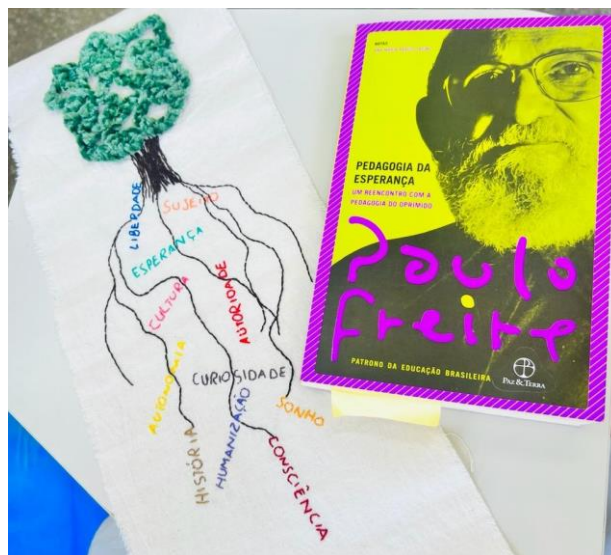
A partir de um estudo de Pedagogia da Esperança, atendo-me a um trecho específico em que Freire relata uma conversa com um trabalhador migrante. Certa vez, quando estava na Suíça, Freire recebera um telefonema de um migrante, trabalhador espanhol, que gostaria de uma conversa para apresentar um programa de educação infantil que migrantes espanhóis haviam organizado e executavam (Freire, 1992, p.189). Os migrantes espanhóis, que estavam lendo a Pedagogia do Oprimido, “falaram de sua experiência de trabalhadores imigrantes, as restrições ao direito de ter suas famílias com eles” (Freire, 1992 p.189). Sobre as dificuldades em ser trabalhador e migrante, relataram a Paulo Freire, entre suas inseguranças, algo que chamaram de “cansaço existencial”, pois viviam em um lugar que, embora lhes houvesse oferecido o trabalho que lhes faltava no seu país, sentiam a insegurança das constantes incertezas da vida de um migrante (p. 190).

O contexto era o dos anos 1970, em que eclodiram os estudos althusserianos em torno da escola como reprodutora da ideologia. Desse modo, Freire define a situação do migrante como “anestesia histórica”, ou “situação-limite”, na qual os problemas pessoais são maiores que a luta coletiva e, dessa forma, a energia para a sobrevivência, o combate, as lutas políticas vão ampliando as dificuldades de movê-los desse estado de anestesia.

Sobre o projeto pedagógico que os migrantes espanhóis apresentaram a Freire - sendo ele também um migrante naquele momento – tratava-se de uma escola “que punha a escola suíça em que as crianças espanholas estudavam em tela de juízo. Uma ‘escola’ que *problematizava* a escola suíça às crianças obreiras” (Freire, 1992, p. 191). Freire conduziu o diálogo em torno de uma compreensão crítica do papel da escola e do papel que, nela, podem ter educadoras progressistas ou conservadoras, face ao discurso do trabalhador espanhol migrante, em Genebra, ao apresentar sua movimentação para criar um modelo educacional que pudesse diminuir “o risco de alienação que seus filhos corriam, longe de sua cultura” (Freire, 1992, p. 193). Portanto, estimular nas crianças uma forma crítica de pensar, mesmo em sua condição de migrante.

Para Bauman, “o primeiro obstáculo no caminho para abandonar a alienação mútua é a recusa ao diálogo, o silêncio nascido da autoalienação, da insensibilidade, da desatenção, do desprezo e, em termos gerais, da indiferença – é que simultaneamente os reforça” (Buman, 2017, p. 14). Dessa forma, ao nos reportarmos ao estudante migrante, a autoalienação nos termos de Bauman perpassa o ambiente xenofóbico, por parte dos brasileiros. Isso faz com que uma criança ou adolescente, em sua nova escola, busque formas de aproximação com estudantes locais, adotando seus costumes, seu modo de ser, e acabe por ocultar aspectos de sua identidade estrangeira para ser aceito na escola e no novo país. Nesse sentido, sempre voltamos a refletir sobre o papel do professor na valorização das múltiplas identidades, e a busca por compreender também os aspectos transitórios dessas identidades cunhados por Hall, no sentido de preservar a cultura do estudante migrante, bem como a interculturalidade dessas relações.

Figura 13- Bordado de Ivete Souza da Silva



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ao ler *A pedagogia do Oprimido*, o trabalhador então confirmou algumas ideias pedagógicas que vinha pondo em prática, até então, ao observar em Freire a escola problematizante. O sonho do trabalhador migrante era o de uma “educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (p. 194).

Nesse sentido, para que se crie uma escola “perguntadora” para crianças migrantes em um contexto escolar, deparamo-nos com outros aspectos de exclusão como os efeitos da

colonização e do racismo. Desse modo, observo as relações sociais entre estudantes migrantes e brasileiros na escola em que leciono em Boa Vista. Os que são recém-chegados ainda padecem da barreira do idioma e com dificuldades de socialização. Ainda é possível perceber que isso se deve a aspectos como as diferenças culturais, ou mesmo sociais, devido a situação de vulnerabilidade extrema que alguns desses estudantes se encontram. A escola tem um papel central no acolhimento deles, e o professor em promover a socialização, é nesse sentido que caminho nesta cartografia, buscando a integração com atividades educativas através da música e da interculturalidade, conforme veremos mais adiante.

Freire (1992) analisa as relações dialéticas entre opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, no que Freire chamou de ciclo gnosiológico, “onde ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e quem aprende não ensina” (p. 195).

Em uma abordagem sequencial, Freire destaca o que chamou de “unidade na diversidade”. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas *minorias* lutarem pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de “ser si mesmas” ou “minorias *para si*”, umas *com* as outras e não umas *contra* as outras.

Dessa forma, chegamos no ponto em que traçamos um paralelo com os estudantes migrantes venezuelanos, então sujeitos desta pesquisa.

O fenômeno da migração venezuelana modificou o ambiente escolar em Roraima, que se tornou ainda mais diverso e multicultural. Por isso, conforme aponta Freire, é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade (1992, p. 215), tal qual os migrantes espanhóis nos anos 70 em Genebra. Os pais dessas crianças se preocupavam com os efeitos devastadores que podem provocar a colonização e a alienação na vida de uma criança migrante. Os apagamentos de sua cultura, de sua língua, do seu modo de ser.

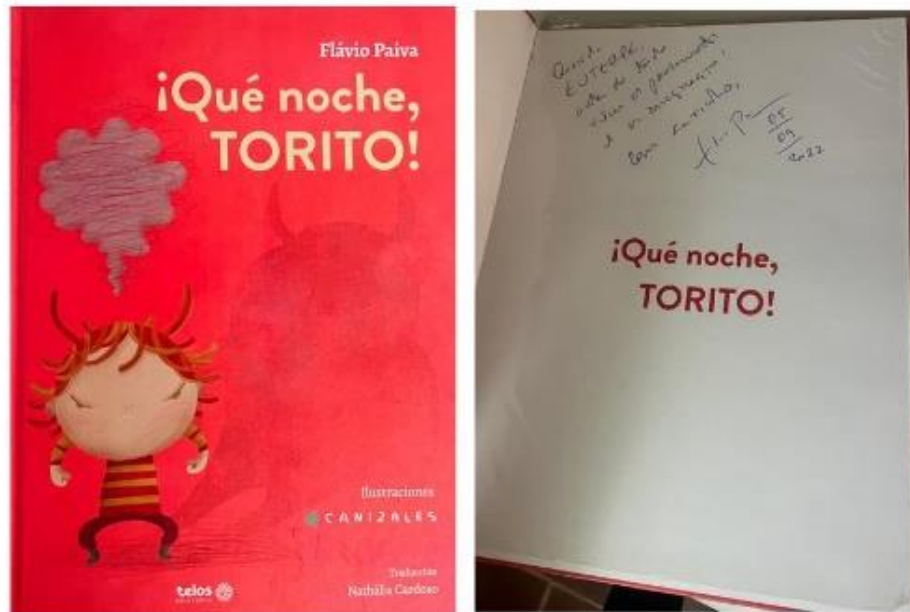
A leitura como prática pedagógica é atividade essencial na Educação Básica em todos os componentes curriculares. Devido à defasagem agravada pelo contexto pós pandemia coronavírus, busco incluir atividades de leitura em voz alta de poemas e do próprio livro

didático. Alguns estudantes venezuelanos não se sentem à vontade em ler em voz alta em português, por sentirem constrangimento com o seu sotaque de portunhol, ou mesmo insegurança por não saberem mesmo falar o português. O constrangimento na leitura em voz alta não é exclusividade dos estudantes venezuelanos, haja vista que mesmo alguns estudantes brasileiros, por timidez em se portar em destaque diante da turma, ou por não terem fluência em leitura, entre outros possíveis fatores, apresentam evidentes dificuldades no ato de ler. Dessa forma, na aula de Arte, estímulo que o estudante se sinta à vontade para ler e se comunicar, sem constrangimentos, em espanhol.

O jornalista, escritor e compositor cearense Flávio Paiva possui uma vasta obra literária e musical, além de escrever artigos de opinião semanal no *Jornal O Povo*, ser um pensador de seu tempo e contribuir com a educação de crianças e adolescentes da sua cidade de origem – Independência – realizando há 15 anos o Prêmio Literário Flávio Paiva.

Para minha alegria e honra, recebi de presente do escritor sua mais atual publicação com tradução para o espanhol de Nathália Cardoso, o livro – *Qué noche, Torito!*

O personagem central do livro é Torito, uma criança que costuma dormir escutando histórias e canções cantadas por seus pais. Nessa história, Flávio Paiva nos conta como o personagem constrói um encontro com sonhos, jogando com os pensamentos e a imaginação. Adotei o livro de Paiva na sala de aula e a experiência de leitura em voz alta dos contos do personagem Torito, com os estudantes venezuelanos foi positiva e impactante, ao perceberem-se lendo com fluência e sem constrangimentos em sua língua materna. O Vídeo: Leitura em voz alta – *Qué noche, Torito!* está disponível em: <https://youtu.be/GoT3hMdjbog?si=oW0DtLCyzU-WSilB>.

Figura 14 - Livro *Qué Noche Torito*

Fonte - Acervo pessoal da autora

CRIANÇA IBERO-AMERICANA. Torito é o protagonista do meu novo livro de Imaginação, músicas e brincadeiras. As caprichadíssimas edições da Telos Editora, em português, espanhol e inglês, contam com encantadoras ilustrações do artista colombiano Canizales, criteriosa revisão feita pelos escritores mexicanos Pablo de la Vega e Santiago Ochoa, e com a apurada e afetuosa tradução de Nathália Cardoso. Para esse belo projeto editorial, o editor Erivan Gomes convidou o designer Mauricio Rindeika, que fez um primoroso projeto gráfico. Está lindo demais!!! (Disponível <https://www.flaviopaiva.com.br/publicacoes/que-noche-torito/>)

Todas as músicas que integram as edições em espanhol, português e inglês, lindamente interpretadas pela cantora uruguaia Luana Baptista, já estão disponíveis no Spotify, Deezer, Apple Music e demais plataformas de *streaming*. Com produção musical cuidadosa de André Magalhães, as canções dos episódios vividos por Torito (na primeira noite em que dormiu sozinho) fluem aos sons inventivos de André Hosoi e ao fervor da percussão corporal de Dani Zulu, com arremates da impecável masterização de Homero Lotito. Das dez cantigas que integram o trabalho, seis foram feitas em aconchegantes parcerias com Abidoral Jamacaru, Ângela Linhares, Bia Bedran, Dilson Pinheiro, Ronaldo Lopes e Tarcísio Sardinha. As partituras de todas as músicas foram feitas pelo maestro Tarcísio José de Lima, e estarão disponíveis para download no portal da Telos Editora. (Disponível <https://www.flaviopaiva.com.br/publicacoes/que-noche-torito/>)

Dónde podrán jugar
Los pensamientos?
Em la cabeza
Em la rueda de las palabras

Em la raíz de la canción

Cabeza, girando, palabras, canción!
 De donde viene, viene
 La inteligencia?
 De la cabeza
 De la fiesta em la mente
 Del vaivén del corazón
 Cabeza, mente vaivén del corazón

Cabeza, mente vainén del corazón!
 Palabras! Canción! Cabeza, mente, corazón!
 Rueda de palabras... vaivén del corazón
 (Paiva, 2022, p. 7)

Observo que alguns professores restringem o uso da língua (espanhol) materna dos estudantes venezuelanos, ancorando-se no discurso de que “agora estão no Brasil e precisam aprender português”. Sabemos que, naturalmente, crianças e adolescentes podem se adaptar mais facilmente a uma nova realidade e aprender mais depressa um novo idioma. No entanto, ao serem reprimidos de falar a língua materna, ou mesmo de verbalizar em voz alta através de uma leitura com o sotaque do seu idioma, por vezes, são ridicularizados pelos próprios colegas e reprimidos por professores.

No intuito de buscar diminuir e suplantiar essas diferenças, introduzi, nas atividades de Arte, a tradução para o espanhol das canções brasileiras estudadas em português. Uma das canções trazidas ao repertório na minha sala de aula foi *A banda* de Chico Buarque.

Após a apreciação musical, a interpretação da letra, a compreensão das palavras e do contexto histórico em que o Brasil vivia a partir de 1964, da Ditadura Militar, as turmas multiculturais em que leciono aprenderam a cantar a música, produziram desenhos ilustrativos com trechos da canção escolhidos pelos próprios alunos, e alguns estudantes brasileiros e venezuelanos se arriscaram na tradução para o espanhol.

O momento da tradução foi recebido com alegria pelos estudantes venezuelanos, que se desafiaram a traduzir a letra de uma música de um renomado compositor brasileiro. Destacou-se nessa atividade a estudante venezuelana Sara Madrid, do oitavo ano, que apresentou essa tradução de imensa criatividade e inteligência.

Figura 15 - Tradução " A banda" por Sara Madrid

A Banda Chico Buarque - Tradução.

Estaba tranquila en la vida.
 El amor mio me llamo
 Para ver la banda pasar
 Cantando cosas de amor



La gente mia que sufría
 Se despidió del dolor
 Para ver la banda pasar
 Cantando cosas de amor

El hombre serio que contaba dinero paro
 El falote que contaba ventaja paro
 La novia que contaba las estrellas
 Paro para ver, oír y dar pasaje

La mujer triste que vivía callada sonrío
 La rosa triste que vivía cerrada se abrió
 Las niñas se enseñaron
 Para ver la banda pasar
 Cantando cosas de amor

Sara Madrid
 M.

Figura 16- Ilustração "A banda" - por Pâmela Pereira da Silva



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 17- Ilustração "A Banda" - por Isabelly Bezerra de Souza



Fonte: Acervo pessoal da autora

Considero importante enfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, conforme aponta (Freire, 1992, p. 216).

Dessa forma nota-se a similaridade das proposições do movimento Modernista com o Movimento Roraimense, pois as manifestações artísticas do Roraimense exaltam a beleza estética das paisagens da Amazônia, mas também leva em consideração a pluralidade de culturas existente em Roraima (Silva, Santos, 2016 p. 465).

Quando Freire fala em “unidade na diversidade”, reporto-me também ao Movimento Cultural Roraimense, que construiu, a partir dos anos 80 até meados dos anos 2.000, um movimento artístico e cultural que buscava a valorização da cultura local, acomodando as diferenças entre as identidades das pessoas em uma região de fronteira, com diferentes etnias indígenas e os brasileiros que vieram de todas as partes do país. “A pluralidade faz de Roraima um ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas conviventes, fato que dificulta a definição de um perfil cultural da região e torna complexa a tarefa de compreender o que seja uma “identidade roraimense” (Oliveira; Wankler, Souza, 2009, p. 2). Foram necessários mais de 30 anos para que se consolidasse em Roraima o sentimento de pertencimento traduzido nas canções do Trio Roraimense, e em outras linguagens artísticas. Nesse sentido, Silva e Santos contribuem ao relacionarem o caráter antropofágico do Movimento Roraimense.

O processo antropofágico que vem sendo apresentado, contribui para a viabilização desse espaço na medida em que propõe conhecer o outro, o estranho, o estrangeiro, olhando-o com olhos livres, para, assim, estabelecer relações com este outro e conhecê-lo/devorá-lo. A antropofagia oswaldiana, propõe um diálogo entre as diferentes culturas, sem imposição de verdades, hábitos ou costumes (Silva; Santos, 2016, p. 466).

Ao mencionar o caráter antropofágico do Movimento Cultural Roraimense, Silva e Santos destacam a origem do termo que surgiu com o Movimento Modernista

O termo antropofagia foi resgatado como metáfora no Brasil do século XX, por Oswald de Andrade (1890 – 1954), sendo divulgado no Movimento Modernista na década de 1920. Marcado pela Semana de arte Moderna de 1922 este movimento contou com referências como Mario de Andrade, Anita Mafatti, Tarsila do Amaral, Raul Boop, Menotti del Picchia, Sérgio Milliet, Heitor Villa-Lobos, Víctor Brecheret, entre outros (Silva; Santos, p. 461).

Para que o roraimense nascido em Roraima ou, como o povo costuma dizer “roraimado”, migrante que se estabeleceu em Roraima, sentisse orgulho em ser roraimense ou compartilhar de aspectos culturais adquiridos com as identidades transitórias, conforme aponta Stuart Hall, o Movimento Cultural Roraimeira, iniciado na década de 1980 pelos músicos Eliakin Rufino, Neuber Uchôa e Zeca Preto, abarcando artistas de outras linguagens como dança, artes visuais, teatro e gastronomia, que buscavam a criação de uma identidade cultural e o sentimento de pertencimento a Roraima, a partir da exaltação a cultura indígena e das belezas naturais do estado, “contribuindo assim para o pluralismo cultural, marca da identidade roraimense defendida nos versos do Roraimeira” (Oliveira; Wankler; Souza, 2009, p. 32).

Por conseguinte, Silva e Santos (2016) corroboram os aspectos da pluralidade de culturas em Roraima.

Dessa forma nota-se a similaridade das proposições do movimento Modernista com o Movimento Roraimeira, pois as manifestações artísticas do Roraimeira exaltam a beleza estética das paisagens da Amazônia, mas também leva em consideração a pluralidade de culturas existente em Roraima (Silva; Santos, 2016, p. 465).

Buscando fazer a relação com a ideia de “unidade na diversidade” proposta por Freire, cito a reflexão de Silva e Santos sobre os aspectos interculturais roraimense:

Uma identidade que se inventa a partir do encontro e do convívio entre as várias culturas que por aqui passam, ou ficam. Roraima é como diria Canclini (2006), um local fronteiriço, não pela sua localização geográfica, mas, por abarcar em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos, que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar ao mesmo tempo (Silva; Santos, 2016, p. 461).

Conforme as autoras delineiam, uma identidade construída em um contexto geográfico formado pela pluralidade do trânsito de pessoas em uma população flutuante, salientando o movimento do migrante. Nesse sentido, (Bhabha, 2003, *apud* Silva; Santos 2016, p. 461), destacam:

No entanto, grande parte das pessoas que migram para Roraima, em maioria para a capital Boa Vista, após algum tempo, retornam para os seus estados de origem, ou, seguem para outros estados, tornando a construção de uma identidade roraimense um entre-lugar (BHABHA, 2003) constante.

O entre-lugar em questão flui das transformações das identidades nas manifestações artísticas em Roraima, e o hibridismo cultural resultante da miscigenação e das transformações temporais “nesta nova era o regionalismo deixa de ter o mesmo valor que tinha durante o Roraimeira e abre espaço para um debate global, dada a facilidade de interação social proporcionada pelos meios de comunicação e novas mídias digitais”, conforme ressalta (Felix; Santi, 2020, p. 103).

Conforme aponta Hall (2006, p. 67) a globalização, o advento da internet, “implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”.

Com aspectos de transitoriedade das identidades manifestadas na cultura roraimense, e por influência do Movimento Cultural Roraimeira⁸, e mais recentemente pelo fenômeno migratório venezuelano, “a pluralidade faz de Roraima um ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas conviventes, fato que dificulta a definição de um perfil cultural da região e torna complexa a tarefa de entender o que seja uma ‘identidade roraimense’” (Oliveira; Wankler; Souza, 2009, p. 27).

Em meio a essa pluralidade cultural, observamos como essas práticas podem se manifestar no ensino de música no ambiente escolar, valorizando os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, a sua cultura, o seu modo de aprender, os seus repertórios e a sua visão de mundo, sendo que “nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social” (Green, 2012, p. 63).

Nesse sentido, Silva e Santos (2016, p. 467) elucidam as possíveis contribuições do Movimento Cultural Roraimeira para a educação em Roraima, de forma a contextualizar o ensino com a realidade das manifestações locais.

Daí a importância de pensarmos as possíveis contribuições do Movimento Roraimeira para a educação de Roraima e para o ensino de artes em particular. A educação em Roraima necessita ser pensada a partir de Roraima e do povo roraimense. Parafraseando Oswald de Andrade (1972), diria que o Movimento Roraimeira, necessita de um exame cuidadoso, pois nele pode estar a chave para a construção de uma educação característica, que dialogue com seu contexto (Silva; Santos, p. 467).

⁸ “Talvez se não fosse por isso, continuaríamos sem uma referência do que é ser roraimense, já que o Movimento cultural Roraimeira reuniu em suas obras características sólidas de identificação regional” (Felix; Santi, 2020, p. 93).

Nos anos 1980, quando eclodiu o Movimento Cultural Roraimense, o processo migratório era formado essencialmente por nordestinos que vinham para Roraima em busca de melhoria na qualidade de vida. A partir de 2015, o fenômeno da migração se modifica para então receber os venezuelanos refugiados de uma crise econômica no país vizinho, principalmente do lado venezuelano, ocasionando uma mudança social e cultural no estado de Roraima.

A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios (embora com frequência mudando e por vezes revertendo a direção) –, já que nosso “modo de vida moderno” inclui a produção de “pessoas redundantes” (*localmente* “inúteis”, excessivas ou não empregáveis, em razão do progresso econômico; ou *localmente* intoleráveis, rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais/políticas e subsequentes lutas por poder (Bauman, 2017, p. 8).

Embora muitas famílias já estejam estabilizadas, incluídas no mercado de trabalho, seus filhos estão nas escolas da capital e dos demais municípios, ainda existem centenas de famílias alojadas em abrigos, ou acampadas pelas ruas da cidade. A rodoviária Internacional de Boa Vista, capital do estado, continua sendo um reflexo real de um desamparo que é público e notório. É desumano.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (Freire, 1970, p. 19).

E passados os anos, encontramos vários perfis de migrantes que se encontraram em uma “unidade na diversidade” refletida no povo de Roraima. Para Freire, “o caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (Freire, 2012, p. 212).

Desse modo, a democracia proposta por Freire encontra no ambiente escolar, diverso e plural, possibilidades inclusivas, onde o professor pode e deve promover a inclusão, possibilitando através a sua prática pedagógica o reconhecimento de semelhanças mediante as diferentes identidades. Desse modo, sobre a intercultura no espaço escolar, Silva e Santos (2016, p. 465) realçam:

Tanto como tema, quanto como fonte de recursos expressivos, pressupõe a construção da identidade a partir da síntese da diversidade e da pluralidade presente em seu contexto. Essa diversidade e pluralidade cultural presente no Estado, percorre na educação, no espaço escolar.

Portanto, a partir dessas proposições de construção identitária, esta pesquisa vislumbra na Música e em essência diversa de gêneros, ritmos, temas e idiomas, a aproximação cultural, estabelecendo uma unidade na diversidade.

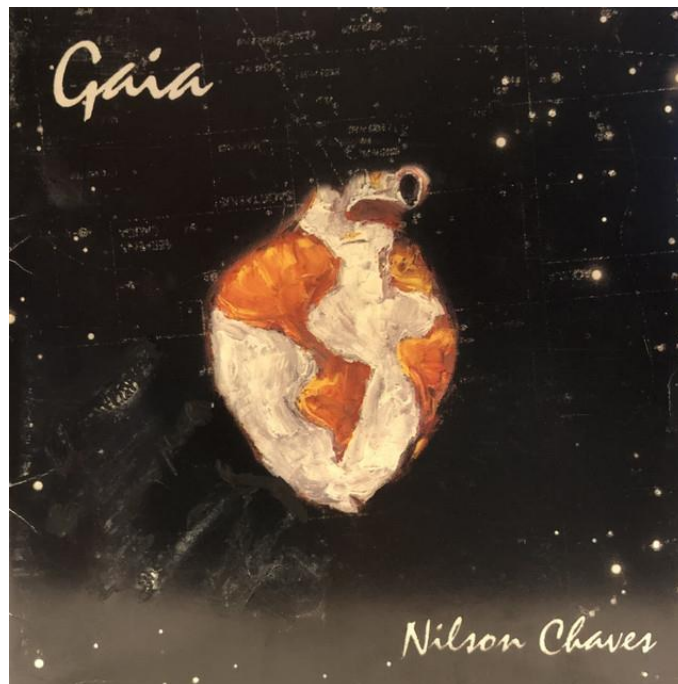
5.1 Gaia Viva

Gaia é o nome que os antigos gregos denominavam para o Planeta Terra, em uma perspectiva de que o planeta é um organismo vivo e, mesmo com toda a ação de destruição humana, é capaz de se autorregular, a partir da ideia da teoria ou hipótese de Gaia de James Lovelock. Segundo Lovelock (1998, p. 76), ao introduzir a hipótese de Gaia, nos anos 70, supunha que “a atmosfera dos oceanos, o clima e a crosta terrestre fossem ajustados em um estado confortável para a vida por causa do comportamento dos organismos vivos”.

O nome para o planeta autorregulador surgiu apenas na década de 1970, e foi um presente do romancista William Golding, que nessa época era meu vizinho., morando na aldeia Bowerchalke, em Wiltshire, na Inglaterra. Eu tinha, e ainda tenho, uma dívida em relação a ele por me lembrar que o grande sistema que é a Terra já teve um esplêndido nome: Gaia, a deusa Terra, a mais antiga e maior do panteão de deuses gregos pré-clássicos (Lovelock, 2006, p. 24).

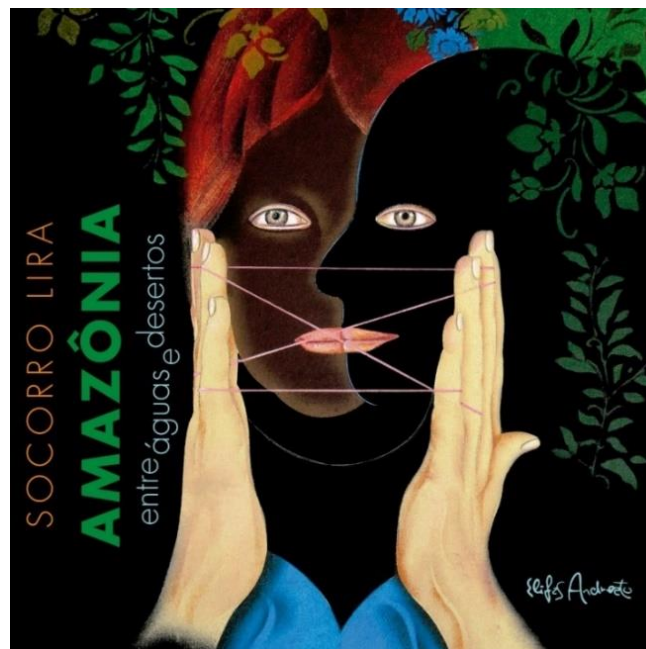
Conversando com o poeta roraimense Eliakin Rufino, ele relatou que escreveu a letra de *Gaia* inspirado na teoria de Gaia após uma leitura do livro - *A vida oculta de Gaia – A inteligência invisível da Terra* (Nicholson; Rosen, 1998). O músico e compositor paraense Nilson Chaves criou a música para a letra de Rufino, que virou título do seu álbum de (2000). No ano 2022, a editora UK'A publicou o livro *Gaia Viva* com o poema de Rufino, com ilustrações de Graça Lima. No livro contém um Q.R Code para ouvir a música na voz de Nilson Chaves. A música Gaia também foi gravada pela cantora e compositora Socorro Lira no álbum *Amazônia - Entre Águas e Desertos*. A música pode ser ouvida na voz de Nilson Chaves no link Gaia (youtube.com) e na voz de Socorro Lira no link Socorro Lira - Gaia (youtube.com)

Figura 18 - Capa do álbum Gaia de Nilson Chaves



Fonte: Banco de imagens Google

Figura 19- Capa do álbum Entre águas e desertos de Socorro Lira



Fonte: Banco de imagens Google

Com um exemplar em mãos do livro *Gaia Viva*, presente do poeta Eliakin Rufino para esta professora, iniciamos as atividades propostas para a aula de Arte na EECSMN. Realizamos a

apreciação musical da música nas duas versões já mencionadas, reflexão sobre o poema, observamos a abordagem do escritor em animar elementos como a pedra, a planta, o rio, o fogo, a chuva, o raio etc., seguindo a proposta da hipótese de Lovelock, onde tudo está vivo, conforme a abordagem poética de Rufino, na letra da música.

Os estudantes produziram desenhos e realizamos prática musical de canto coral. A música também inspirou os estudantes a produzirem um projeto para a Feira de Ciências da escola, com o tema *A Arte e o Planeta*, relacionando as atividades realizadas nas aulas de Arte com a Educação Ambiental. Na ocasião, o poeta Eliakin Rufino visitou a Feira de Ciências na Escola Estadual Professora Coema Souto Maior Nogueira.

Gaia

(Nilson Chaves/Eliakin Rufino)

A pedra canta, a planta fala

O rio vê

O vento sente, a chuva chora

O raio lê

O peixe sonha, a rosa dança

Tudo é o mesmo ser

Tudo é o mesmo ser

Tudo é o mesmo ser

Gaia, gaia, tudo está vivo

Tudo respira, eu e você

A nuvem sabe, a lua entende sol nascer

O fogo escreve, a estrela dorme

O povo crê

O céu esquece, a onda lembra

Tudo é o mesmo ser 2X

Tudo é o mesmo ser

Gaia, Gaia, tudo está vivo, Tudo respira, eu e você

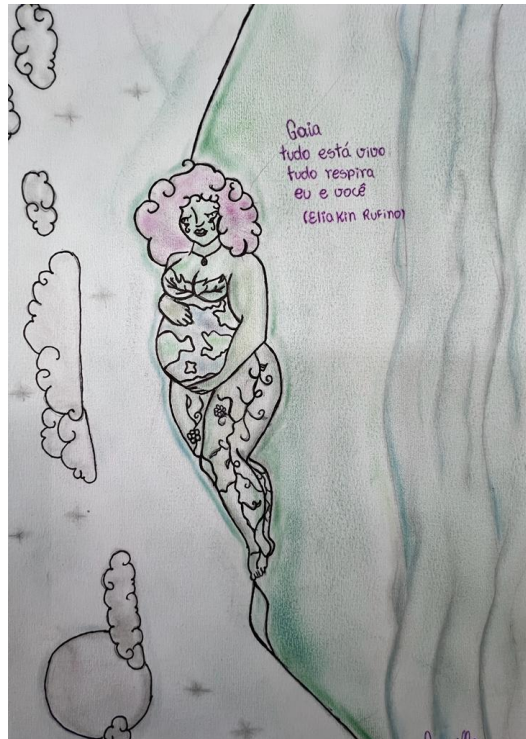
(Rufino, 2022)

Figura 20 - Livro Gaia Viva – Acervo pessoal da autora



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 21 - Ilustração Gaia - Camila 9 Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 22 - poeta Eliakin Rufino professoras e estudantes da EECSMN



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 23 - Exposição de desenhos - Feira de Ciências EECSMN 2023.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 24 - Ilustração - Pâmela 8º Ano.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 25 - Ilustração - Maria Cecília 8 Ano.



Fonte: Acervo pessoal da autora

5.2 Opressores e Oprimidos, Colonos e Colonizados

Ao refletir sobre a relação oprimido/opressor, Freire se concentrou na educação e na conscientização como meios de empoderar os oprimidos para romper com a opressão, na pedagogia progressista, que buscava capacitar pessoas marginalizadas a compreender criticamente sua realidade e tomar ações transformadoras. Freire destaca que “a liberdade, é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (Freire, 1987, p. 19).

Desse modo, em diálogo com Freire, Frantz Fanon também aponta as dinâmicas entre colonos e colonizados, em contextos distintos. Fanon explorou aspectos psicológicos e sociais da colonização, examinando as consequências tanto para os colonizadores quanto os colonizados. Argumentou que a colonização resultava em desumanização e que a luta pela libertação envolve a reafirmação da identidade e da dignidade dos oprimidos. A necessidade

da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados (Fanon, 1968, p.26).

Diante de suas abordagens diferentes, ambos os pensadores evidenciam a importância do empoderamento, da conscientização e da ação para superar a opressão e a colonização. Enquanto Freire se concentrou principalmente na educação como ferramenta de transformação social, Fanon explorou a luta por liberdade em contextos pós-coloniais. “O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que ‘os’ conhece. É o colono que fez e *continua a fazer* o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial” (Fanon, 1968, p. 26).

Enquanto ferramenta de transformação social, Freire (1987, p. 27), utiliza da Pedagogia do Oprimido, como um instrumento libertador em dois momentos. Em um primeiro momento, os oprimidos vão compreendendo na prática o mundo da opressão e se desvelam em uma ação transformadora da realidade opressora. Paulo Freire desenvolveu a ideia de “consciência oprimida” e “consciência opressora” como parte de sua teoria da educação libertadora. A “consciência oprimida” se refere à maneira como os indivíduos que são oprimidos muitas vezes internalizam a visão do mundo dos opressores, adotando crenças e valores que perpetuam sua própria subjugação. Eles podem acreditar que são inferiores ou incapazes de mudar sua situação. “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (Freire, 1970, p. 22). Nesse sentido, a consciência oprimida equivale ao que Veiga-Neto (2008, p. 25) aponta como ser ingênuo “significa deixar que os outros pensem por nós, significa pensarmos e falarmos apenas o que o que eles mesmos querem que se pensem e se fale.

Em um segundo momento, a “consciência opressora” representa a mentalidade dos opressores, que justificam e mantêm seu poder e privilégio por meio da exploração dos oprimidos. Essa consciência opressora pode ser baseada em preconceitos, estereótipos e ideias que sustentam a hierarquia e a desigualdade. “A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação, a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (Freire, 1970, p. 20).

Freire acreditava que a educação libertadora envolve a transformação dessas consciências, podendo ser alcançada por meio da conscientização crítica, na qual os oprimidos

questionam as estruturas de poder, compreendem as causas de sua opressão e se engajam em ações de mudança social. “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (Freire, 1970, p. 19).

Para Freire, é necessário superar tanto a consciência oprimida quanto a opressora, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade e uma luta ativa pela libertação. “A libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 1970, p. 19).

A partir dessa reflexão podemos indicar que a libertação acontece no despertar da consciência. Quando um estudante migrante se reconhece em sua identidade, assinalada por sua diferença ontológica e seus fatores idiossincráticos marcados pelo seu idioma, sua cultura, sua comida, seu modo de ser, e de que em sua nova condição de cidadão migrante, parte de um novo processo em que necessita se incluir enquanto estudante e se acomodar em uma realidade em que precisa suplantar os fatores discriminatórios, aproxima-se da libertação proposta por Freire, na expansão da consciência que se desloca de uma zona ingênua para o território da criticidade e da libertação.

Para (Lopes, Insfran, et. al, 2020, p.12), estudantes passam por todo o percurso educacional vivendo em situação de opressão, considerados incapazes, destituídos de potencialidades. Nesse sentido Libâneo nos traz a ideia de pedagogia progressista manifesta a partir de três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (2005). Desse modo, esse modelo pedagógico atua em consonância com o antiautoritaríssimo, sob a ótica da valorização da experiência vivida nas relações educativas.

Seguindo o pensamento de Libâneo, ao analisar Freire a partir do conceito de pedagogia progressista, atenhamo-nos na relação dialógica professor-estudante, tendo uma compreensão horizontal, “onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência” (Libâneo, 2005, p. 20).

A partir da teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire, centrada na dialogicidade, reportamo-nos ao nosso ambiente escolar em questão nesta cartografia. Toda escola, seja ela pública ou privada, em condições favoráveis ou em contextos de urgência, tem seus dilemas de integração, de gestão, e de suas relações interculturais. Nesse sentido, a pedagogia de Freire, a partir de uma visão construtivista em suas bases antropológicas e gnosiológicas, tem o diálogo como apoio fundamental. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980b, p. 69).

Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo, em certo momento, falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando [...]. Esse exercício de falar a falar com implica necessariamente aprender a escutar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si (Freire, 2004, p. 157).

No contexto de migração que vivenciamos em Roraima, o diálogo proposto por Freire por vezes se torna uma barreira a ser rompida em sala de aula. A barreira imposta pelo idioma restringe as habilidades dos estudantes venezuelanos. Nesse sentido, o professor precisa estar atento e oferecer possibilidades pedagógicas para conhecer as habilidades dos estudantes migrantes que inicialmente, por não falarem português, oprimem sua inteligência e habilidades intelectuais. Recentemente na minha sala de aula de Arte na EECSMN, realizei uma atividade proposta pelo livro didático – *Mosaico* – que consistia na construção da planta baixa de uma casa. Essa atividade tinha como objetivo fazer com que o estudante compreendesse os espaços da sua própria casa, calculando possíveis dimensões de cada cômodo, e desenhando a planta a partir de uma visão de cima, como se fosse um gigante olhando a casa. A atividade propunha que cada um construísse a planta da casa onde mora, ou se quisesse utilizar de sua imaginação, construir a planta da sua casa dos sonhos, ou de um espaço cultural que já tivesse visitado, ou a casa de algum conhecido, a fim também de despertar conexões emocionais com o seu espaço e a casa onde se vive ou se pretende viver.

Através das lembranças de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas em que já desejamos morar, podemos isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificativa para o valor singular que atribuímos a todas as nossas imagens de intimidade protegida? (Bachelard, 2005, p. 199).

Para minha surpresa, o trabalho mais impactante foi feito em uma folha A4 por uma estudante venezuelana do 9º Ano, que até então mal respondia a chamada. Foi a partir da realização dessa atividade que o talento para desenho e o desejo de se tornar arquiteta de Amanda foi revelado. A estudante produziu não apenas a planta baixa da casa, como fez um desenho em 3D da casa retratada na planta. Pedi para Amanda ampliar o projeto em uma cartolina e que ela apresentasse em um evento da escola voltado ao Componente Curricular Matemática. Quando expliquei que ela deveria apresentar em público para toda a escola, a estudante em um primeiro momento se recusou por não saber falar português. Disse a ela que apresentasse o seu trabalho em espanhol e que designaria outro estudante venezuelano já fluente em português para ser o tradutor. No dia da apresentação, Amanda apareceu com o projeto ampliado e com as anotações referente ao que pretendia falar. Quando começou a sua apresentação no evento, falando ao microfone para toda a escola, em sua língua materna, não houve espaço para o estudante tradutor, pois Amanda⁹ se imbuíu de uma autonomia empoderada, que deu uma aula sobre arquitetura, manifestando um desejo de se tornar arquiteta. Contou também que seu pai teve que abandonar o curso de arquitetura na Venezuela para migrar ao Brasil, e que se tratava de legado familiar.

Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela (Bachelard, 2005, p. 199).

A potência da apresentação dessa estudante impactou a todos os demais, professores e estudantes, que não precisaram de tradução para compreender a exposição do projeto.

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da estudante.

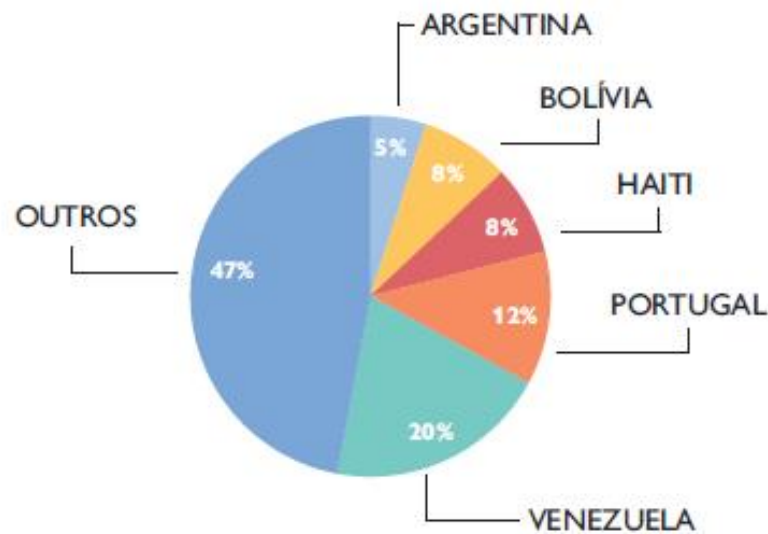
Figura 26 - Estudante “Amanda” apresentando projeto planta baixa de uma casa.



Fonte: Acervo pessoal da autora

5.3. Processo migratório da comunidade venezuelana

Segundo dados do Sistema Nacional de Registro Migratório (SISMIGRA), existem mais de dois milhões de migrantes internacionais no Brasil. Ainda assim, o número de migrantes não chega a 1% da população total no país. Desse total 20% correspondem a migrantes venezuelanos conforme o gráfico abaixo.



FONTE: Sistema de Registro Nacional Migratório – SISMIGRA.

O relatório do SISMIGRA indica que o número de brasileiros em outros países também é superior ao de pessoas migrantes no Brasil. De acordo com o relatório Comunidades Brasileiras no Exterior divulgado pelo Ministério das Relações Exteriores, em 2022 havia cerca de 4,5 milhões de brasileiros residentes no exterior. Desses, a maior parte (45%) reside na América do Norte, seguidos por residentes em países da Europa (32%); América do Sul (14%); Ásia (5%); Oriente Médio (1%); Oceania (1%); África (1%) e América Central e Caribe (1%) (Guia de Jornalismo no Contexto de Migrações, 2023, p. 36).

Proclamada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um marco na história dos direitos humanos, estabeleceu pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde sua adoção, ela se tornou o documento mais traduzido do mundo e inspiração de várias constituições de Estados. A Declaração estabelece o direito a mobilidade humana em seu Artigo 13º:

Artigo 13º

1. Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.
2. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país (Brasília, 1998).

Segundo o Guia de Jornalismo no Contexto das Migrações, no Brasil, a Lei de Migração (Lei No 13.445/2017) é o instrumento que dispõe sobre direitos e deveres da pessoa

migrante, regula a entrada e estadia no Brasil e estabelece os princípios e diretrizes para as políticas públicas relacionados ao tema. Dessa forma, o documento aponta que a norma substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei No 6.815/1980) e foi elaborada para garantir a igualdade de direitos e combate a xenofobia e a discriminação, reconhecendo o movimento migratório como um direito humano. Entre os pontos da legislação, destacam-se:

- O entendimento da pessoa migrante como sujeito de direitos;
- O estabelecimento do acesso pleno a direitos sem discriminação relativa à condição migratória;
- A não criminalização da migração;
- A impossibilidade de prisão por questões migratórias;
- A adoção de acolhida humanitária e reunião familiar como princípios;
- A criminalização da promoção da migração ilegal;
- A universalização do conceito de autorização de residência vinculada a fundamentos objetivos; e
- A desvinculação entre modos de entrada, vistos e autorizações de Residência (Guia de Jornalismo no Contexto das Migrações. OIM, Brasil, p. 48).

Com a instituição da Lei de Migração no Brasil (Lei Nº 13.455), em 2017, a pessoa migrante é entendida como titular de direitos em condição de igualdade com os nacionais, sendo garantida a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e assegurados direitos como:

Liberdade de circulação em território nacional; Acesso à educação, a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social; Direito à abertura de conta bancária; Entre outros (Brasil, 2017).

De acordo com o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) do ano de 2021, desde 2015, os pesquisadores realizaram estudos de campo nas cidades que receberam o maior número de migrantes da Venezuela. Se comparado às demais localidades de recepção – respectivamente, Boa Vista e Pacaraima, no estado de Roraima, “Boa Vista concentra o maior número da população de Roraima, com cerca de dois terços dos habitantes do estado. A cidade é o principal destino dos imigrantes que acessam o Brasil por via terrestre” (Morais; Lima, 2019 p. 203).

Inicialmente, o texto descreve etnograficamente dois momentos-chave da crise migratória: pré e pós-decisão de fechamento da fronteira terrestre da Venezuela pelo governo venezuelano, em 2016 e 2017, e tem como objetivo apresentar os impactos imediatos dessa decisão para os moradores da fronteira.

A migração deu-se em decorrência da forte crise e instabilidade econômica na Venezuela, conforme apontam Morais e Lima (2019, p. 200), “são venezuelanos que miraram o Brasil como lugar de destino, impelidos pela urgência humanitária em sobreviver, mediante a escassez de alimentos e remédios, a inflação estratosférica e a insegurança que solapam o país vizinho”.

Um estudo da UNHCR (The UN Refugee Agency) aponta que entre julho de 2017 e outubro de 2020, mais de 260.000 venezuelanos foram acolhidos no país. E as estimativas mostram que a maioria entrou e se estabeleceu na região norte, em Roraima 50% e no Amazonas 19%, conforme dados do World Bank Group (2021).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Censo 2022), Roraima é um dos estados mais pobres do Brasil, tendo contribuído com apenas 0,2 por cento do PIB em 2019. É também um dos menores estados, com uma população de cerca de 630.000 pessoas em 2020.

Conforme apontam Morais e Lima, “o estado de Roraima, tomando em conta a sua posição geográfica, torna-se, nesse processo de dispersão dos venezuelanos para outros países, a principal porta de acesso ao Brasil” (2019, p. 201). Após a chegada em grande escala de venezuelanos, a proporção da população venezuelana em Roraima aumentou para representar cerca de 12 por cento da população do estado, “a migração internacional é parte de uma revolução transnacional que está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo” (Castles; Miller, 1993, p. 5).

Por se tratar de um estado essencialmente formado por migrantes, Roraima os recebe desde sua época de Território Federal que chegaram inicialmente na chamada “corrida do ouro”, ou em busca de oportunidades de melhoria de vida através da disputa dos empregos públicos federais, depois da transformação em estado, a partir da Constituição de 1988. Para Morais e Lima, assim como o estado, Boa Vista também é “fortemente constituída por práticas migratórias internas, com habitantes oriundos de todas as regiões do Brasil, especialmente nortistas e nordestinos, todavia, o fenômeno da expressiva migração internacional é um fato especialmente novo (2019, p. 203).

Ainda sobre esse fenômeno migratório nos anos 1980, Silva e Santos (2016, p. 461), destacam:

Roraima vive ainda de forma intensa sua construção econômica/social/cultural e política. Assim como o restante da Amazônia, a história de Roraima é marcada por práticas exploratórias que buscavam apropriar-se de suas riquezas naturais, provocando a imigração de brasileiros e estrangeiros e a morte de muitos indígenas que aqui viviam. Em busca de riqueza e de melhores condições econômicas muitas pessoas vieram, e ainda vêm para este canto desconhecido do Brasil (Silva; Santos, p. 461).

Outro aspecto significativo, é o preconceito enfrentado pelas pessoas migrantes, conforme apontam Moraes e Lima (2019, p. 204).

Para além da comiseração com o sofrimento dos migrantes, onde voluntários e representantes da sociedade civil buscam, em vários pontos da cidade, amenizar as necessidades dessas pessoas, uma onda xenofóbica avança sobre esse cenário. São discursos de intolerância e ódio que circulam principalmente pelas redes sociais, por vezes em ressonância à cobertura midiática, com acelerado espalhamento pelos numerosos grupos de aplicativos de mensagens (Moraes; Lima, 2019, p. 204).

Xenofobia pode ser descrita como “atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente tornam vilãs pessoas com base na percepção de que elas são forasteiras ou estrangeiras à comunidade, sociedade ou identidade nacional” (tradução livre do conceito apresentado em *International Migration, Racism, Discrimination and Xenophobia*). No Brasil, o crime de xenofobia está previsto na Lei Nº 7.716/89 (Lei de Combate ao Racismo).

Nesse sentido, como parte desta pesquisa, o evento Feira Intercultural Brasil/Venezuela realizado na EECSMN, buscou através de atividades culturais interdisciplinares promover a interculturalidade entre estudantes brasileiros e venezuelanos, valorizando ambas as culturas, trazendo nas apresentações dos estudantes as suas histórias e compreendendo o que é a xenofobia, percebendo como esse tipo de preconceito existe no ambiente escolar, e como podemos atuar para extinguir essa prática. Possivelmente, crianças e adolescentes podem, de certo modo, reproduzir discursos ideológicos xenofóbicos que escutam dos próprios pais e familiares, e até mesmo dentro da própria comunidade escolar.

Uma onda xenofóbica avança sobre esse cenário. São discursos de intolerância e ódio que circulam principalmente pelas redes sociais, por vezes em ressonância à cobertura midiática, com acelerado espalhamento pelos numerosos grupos de aplicativos de mensagens (Moraes e Lima, 2019, p. 204).

No aspecto educacional, houve um impacto desse fluxo migratório na rede estadual de ensino em Boa Vista e Pacaraima, na oferta de vagas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio a migrantes. Os dados do Ipea (2021) apontam, porém, a dificuldade com

a exigência do histórico escolar para filhos de refugiados em escolas dos municípios. Além disso, a língua é um empecilho para que eles consigam emprego ou possam se comunicar de forma efetiva. Dessa forma, é possível apontar a ausência de programas oficiais de ensino de português para jovens e adultos nas escolas municipais e estaduais.

Estudos da UNHCR (The UN Refugee Agency) afirmam que os refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil enfrentam desafios para se integrarem ao sistema educacional, aos programas de proteção social e ao mercado de trabalho formal. Eles apresentam probabilidade 53 por cento menor de estarem na escola, probabilidade 64 por cento menor de estarem formalmente empregados e probabilidade 30 por cento inferior de acessarem programas de assistência social em comparação à comunidade anfitriã. Os alunos venezuelanos têm maior probabilidade de estarem matriculados em anos e séries mais baixas do que seus colegas brasileiros. Eles também são mais propensos a frequentar escolas superlotadas que os alunos da comunidade anfitriã. O direito à instrução é uma garantia assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Os venezuelanos em idade produtiva enfrentam rebaixamento profissional e são mais propensos a ter empregos temporários, caracterizados por salários mais baixos e jornadas mais longas. Os trabalhadores formais venezuelanos são mais jovens, mais propensos a possuírem educação formal e menos propensos a serem mulheres e pessoas brancas.

O estudo sugere que melhorar a capacidade das escolas, oferecer treinamento e capacitação nos idiomas português e espanhol, facilitar o credenciamento educacional e de diplomas dos venezuelanos e fortalecer a realocação voluntária para lugares com oportunidades de empregos mais favoráveis podem facilitar a integração dessa população. Além disso, políticas de inserção no mercado de trabalho mais sólidas, incluindo a intermediação de empregos, capacitação, treinamentos, conscientização sobre os direitos e

deveres, e prover assistência com a regularização da documentação podem facilitar esse processo de integração.

Embora o estudo da UNHCR sugira um avanço nas políticas públicas para inclusão de estudantes migrantes nas escolas no estado e Roraima, Souza (2021) destaca:

Neste contexto da migração venezuelana e da educação não há um plano coletivo e organizado, em que participem Estado, instituições, agências internacionais, sociedade civil, escolas, grupos de migrantes e suas associações, de forma que a educação pudesse efetivamente exercer suas potencialidades transformadoras neste contexto. Contudo, dizer que não há um plano coletivo, não significa dizer que não existem ações e proposições ocorrendo, e até mesmo dizer que não exista nenhum tipo de organização coletiva neste sentido (Souza, 2021, p. 78).

Nessa direção, Lima e Fernandes (2019 *apud* Souza, 2021, p. 78) destacam ações relevantes do projeto Acolher, desenvolvido pela UFRR:

Lima e Fernandes (2019) abordam a importância do projeto Acolher/UFRR, desenvolvido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), de forma voluntária e espontânea, com a cooperação de alunos, funcionários e professores. O projeto visava desenvolver um conjunto de ações de acolhimento, proteção e inserção dos migrantes na sociedade local. As ações do projeto envolviam aulas de português para os migrantes, além de campanhas de sensibilização da opinião pública, momentos de escuta sensível, campanhas de doação de alimentos e roupas. O “Projeto Acolher” mudou de nome, em 2018, mas as ações continuaram e ainda outras foram adicionadas como a oferta de orientações jurídicas e as ações do Grupo de Estudos Interdisciplinares de Fronteira (GEIFRON/UFRR).

No que diz respeito a ações da SEED, Souza (2021, p. 78), ressalta o projeto Pedagogia Emergencial em Contexto de Migração, com destaque para possíveis ações com indígenas Warao.

Dentre eles destaca-se o curso Pedagogia Emergencial em Contexto de Imigração. Este curso foi realizado em 2019 e há previsão de uma nova realização em 2021. Neste ano também estão na agenda do CEFORR a realização de novos projetos de acolhimento diferenciado para alunos indígenas da etnia Warao.

Ainda sobre o processo migratório, Souza (2021, p. 78), destaca o caráter perene e irreversível na permanência desta população migrante.

Porém, para além da falta de conhecimento sobre o assunto e do oportunismo de alguns setores, a migração venezuelana é uma migração decorrente de problemas da estrutura da ordem capitalista. Nesse sentido, não pode ser concebida como migração temporária, muito menos como um movimento migratório sazonal; deve

ser concebida, isto sim, como migração perene, uma vez que, a grande maioria desses sujeitos migrantes jamais voltará a viver na Venezuela (Souzedo, 2021, p. 78).

Sobre um sutil avanço nas políticas públicas educacionais para migrantes, Souzedo (2021, p.87) salienta:

No âmbito da rede estadual em 2019, de acordo com dados da SEED/RR (2020), na cidade de Boa Vista estudam 39.401 alunos, onde 3.455 são venezuelanos. Já no interior estudam 36.672 alunos, onde 870 alunos são de origem venezuelana. Na rede estadual como um todo, cerca de 8% dos alunos são venezuelanos. Ao analisar a quantidade de alunos por escola estadual, na cidade de Boa Vista, temos um fato interessante, as seis escolas com maior número de migrantes em seus quadros discentes [...] se localizam nas proximidades de abrigos da Operação Acolhida.

Figura 27 – Escolas estaduais como maior número de alunos venezuelanos matriculados – Boa Vista/RR (2019)

NOME DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS VENEZUELANOS	% DE ALUNOS MIGRANTES
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEVERINO GONCALO GOMES CAVALCANTE	1460	1195	265	18,15%
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS NEVES REZENDE	586	355	231	39,41%
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES	849	653	196	23,08%
ESCOLA ESTADUAL BARÃO DE PARIMA	280	97	183	65,35%
ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA	1008	881	127	12,59
ESCOLA ESTADUAL CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	562	438	124	22,06

Fonte: Souzedo (2021, p. 92).

Em um recorte do levantamento realizado por Souzedo (2021), podemos observar que as seis escolas estaduais com o maior quantitativo de estudantes venezuelanos não incluem a escola em que leciono EECSMN, localizada no bairro Tancredo Neves, onde há um abrigo da Operação Acolhida. A EECSMN conforme dados apresentados no capítulo da Metodologia desta pesquisa, atende em 2024 a 137 estudantes venezuelanos, representando 19,7% da comunidade estudantil da escola. Embora a EECSMN não apareça nos dados de Souzedo (2021), entre as seis escolas com maior número de migrantes, corrobora em 2024 com a sua

afirmação sobre um expressivo número de estudantes migrantes em escolas nas proximidades de abrigos da Operação Acolhida.

6. UM OLHAR INTERCULTURAL

Figura 28 - Desenho da estudante Yasmin Bonfim - 7º D



Fonte: Acervo pessoal da autora

A “interculturalidade” se refere ao reconhecimento, respeito e valorização das diversas culturas presentes em uma sociedade. Trata-se de promover a interação e o diálogo entre diferentes grupos culturais, buscando entender e apreciar as diferenças, ao mesmo tempo em que se trabalha para construir relações de igualdade e harmonia.

Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a interação entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola (Fleuri, 2003). Seguindo nesse pensamento, apontamos a teoria John Dewey e Hebert Spencer, que pensam a escola como um instrumento de unificação da cultura da nação, não como assimilação, mas como fusão (Fleuri, 2003) Nesse sentido, “a educação assume um papel de unificadora da cultura nacional como forma de garantir a coesão social e a democracia”.

Quando falamos de cultura nacional, o ambiente escolar pondera a multiculturalidade manifestada na cidade, refletindo culturas nacionais, pois as referências culturais do estudante migrante permanecem sendo as de seu país, alinhadas as novas referências culturais brasileiras. Para Fleuri (2003), o *Multiculturalismo* é visto como reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas; o *Interculturalismo* é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre as culturas; e o conceito de *Pluriculturalismo* é a intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura (p.27).

Desse modo, traçamos a partir da perspectiva de Fleuri (2003), os conceitos de Educação Multicultural e Educação Intercultural, na busca de uma construção teórica em diálogo com as nossas práticas pedagógicas em um olhar inclusivo entre os sujeitos desta pesquisa. Segundo Fleuri (2003), a educação multicultural apresenta as seguintes características:

- 1) Integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade no programa curricular, tais como datas comemorativas, celebrações, mitos, heróis etc.;
- 2) Centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como negros, indígenas, ciganos, imigrantes etc.;
- 3) Movimento de preservação da cultura histórica de um determinado grupo minoritário étnico;
- 4) Centralidade no debate sobre os fenômenos multiculturais das sociedades contemporâneas e o próprio contexto cultural das instituições escolares (Fleuri, 2003, p. 46).

Por conseguinte, expressa uma ideia de que uma sociedade multicultural se expressa por meio uma construção formada por diferentes expressões culturais das minorias, tendo nessa concepção a diferença central entre educação multicultural e educação intercultural. Nesse aspecto, as sociedades multiculturais caminham em direção a intercultural, buscando relações afirmativas para uma maior diversidade cultural em uma coexistência assimilativa com respeito as culturas. Portanto, Fleuri (2003, p. 47) denomina o termo multicultural para “designação ou constatação do fato que resulta dos conflitos das mais diferentes ordens (etnia, religião, cultura, tradição, hábitos, movimentos migratórios etc.).

Seguindo nesse pensamento, a compreensão a respeito da educação intercultural, na concepção de Fleuri, parte de um pressuposto de uma intervenção crítica na realidade multicultural (2003, p. 48). Nesse sentido, Martínez e Carrera (1998) se alinham com o

pensamento de Fleuri, quando propõe uma integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos.

(...) o termo intercultura possui um traço denotativo mais dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes e ‘que recolhe melhor a intencionalidade, atitudes e comportamentos de acordo com os princípios de melhor entendimento dos alunos de diversas culturas’ (Martinez; Carrera apud SILVA, 2001, p. 128).

Nesta abordagem, reporto-me a minha sala de aula na EECSMN, onde vivencio uma realidade em que me proponho a atuar de forma inclusiva nas relações sociais entre os estudantes brasileiros e venezuelanos e suas subjetividades. Diante do contexto de urgência em que atuamos e do fenômeno migratório, reconhecer e valorizar aspectos das culturas do estudante migrante, cria um ambiente de fortalecimento das próprias culturas nacionais, e favorável a aceitação das outras culturas migrantes.

[...] o seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é que possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com o seu tempo e o seu espaço. E isto porque a sua programação será a própria vida comunitária local, tanto quanto possível trazida para dentro da escola, como pesquisada e conhecida fora dela (Freire, 1959, p. 91).

A intercultura se manifesta na promoção do diálogo entre esses sujeitos de forma respeitosa e acolhedora, para que o estudante também se sinta pertencente e valorizado ao ambiente em que está inserido, tendo asseguradas as suas garantias enquanto pessoa migrante de acesso à educação plena e desenvolvimento de suas potencialidades.

A relação indissolúvel entre o papel do professor, da educação, da interculturalidade e da democracia está no princípio ético pela emancipação humana. Ou seja, a liberdade de pensamento claro e dotado de justiça. Que o sujeito seja capaz de articular elementos que garanta uma prática social dotada de políticas de igualdade e de reconhecimento (Carvalho, 2016, p. 145).

Ao comentar o “princípio ético da emancipação humana”, em sua condição indissolúvel da figura do professor e da própria educação em si, o pensamento de Carvalho (2016) traz à luz o processo de integração do estudante migrante. Sabemos que devemos combater a xenofobia tão latente seja na cidade, ou na microssociedade escolar e, dessa forma, garantir uma prática social dotada de políticas de igualdade e de reconhecimento. Conforme

aponta Carvalho, deve-se ter um posicionamento de políticas de igualdade e de reconhecimento que envolvem outras interseccionalidades, como ser negro, pertencer a uma etnia indígena migratória, entre outros.

Tendo em vista a reflexão a partir do pensamento de Carvalho (2016), trago a ideia de Formoso, a respeito do caráter interseccional da interculturalidade, como as interações de duas ou mais culturas que pode ser tanto de origem étnica como de caráter migratório em um mesmo espaço geográfico, apontando para a integração e reciprocidade de tal maneira que possam se enriquecer mutuamente, conservando identidades próprias e, ao mesmo tempo, possibilitando o cruzamento dessas culturas que acabam, por sua vez, estimulando novas construções identitárias híbridas ou mestiças.

Segundo Fleuri, na perspectiva da construção de novos caminhos educacionais na busca de uma educação intercultural, deparamo-nos com a experiência do “entrelugar” que questiona os modelos mais conservadores, homogeneizados, binários, buscando uma convivência em um mundo multicultural e multiétnico (2003).

A interculturalidade se concentra na coexistência respeitosa de culturas diversas, enquanto a inclusão visa a criar ambientes onde todas as pessoas possam participar igualmente, independentemente de suas diferenças. Ambos os conceitos são fundamentais para promover sociedades mais justas e harmoniosas. “Pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou educação intercultural” (Fleuri, 2003, p. 17).

Desse modo, o se professor torna uma figura central e essencial nos processos de promoção da inclusão a partir de aspectos interculturais, conforme os princípios da Educação libertadora de Freire na busca pela emancipação. Em Roraima, a partir da nossa localização geográfica, e por estarmos em uma região de tríplice fronteira, essa visão de educação intercultural é uma abordagem necessária também na formação dos professores e nas licenciaturas. Conforme apontam Araújo e Almeida.

Voltamos o pensamento para possibilidades de uma formação para a docência pautada em práticas músico-educacionais que atendam diferentes demandas, a partir de um olhar intercultural e interdisciplinar que agrega, inclusive, as contribuições de outras disciplinas para o ensino e aprendizagem da música, em diferentes contextos socioculturais (2022, p. 5)

A vivência diária em sala de aula nos torna parte desse processo, em que o professor também é um sujeito do processo inclusivo, e dos reconhecimentos dos aspectos interculturais. Carvalho também nos ajuda a pensar sobre isso:

A relação indissolúvel entre o papel do professor, da educação, da interculturalidade e da democracia está no princípio ético pela emancipação humana. Ou seja, a liberdade de pensamento claro e dotado de justiça. Que o sujeito seja capaz de articular elementos que garanta uma prática social dotada de políticas de igualdade e de reconhecimento (Carvalho, 2016, p. 145).

A educação intercultural envolve a incorporação de diferentes perspectivas no currículo e na abordagem pedagógica para que os alunos possam compreender e valorizar a diversidade. Conforme aponta, Carvalho (2016), “o professor em sua prática pedagógica pode desenvolver um processo de aprendizagem calcado em princípios da interculturalidade” (Carvalho, 2016, p. 145).

O professor não só pode como deve demonstrar interesse em uma prática pedagógica intercultural, haja vista que essa é a realidade vivenciada por todos os professores no estado Roraima, sendo esse processo intensificado a partir do fenômeno migratório a partir de 2017.

Carvalho (2016, p. 145) aponta ainda que a prática pedagógica intercultural “ampliara a capacidade do aluno olhar para si próprio, fazendo uma conexão com o outro e com o mundo”, que nesse sentido o professor tem papel fundamental em apontar ao aluno as possibilidades de se reconhecer como diferente, “pois é nesse giro crítico de autorreconhecimento que se constrói a identidade pessoal assegurando de modo positivo que a igualdade se manifeste nas diferenças”.

A partir da compreensão do conceito de interculturalidade, aproximamo-nos do conceito de “inclusão” que diz respeito à criação de ambientes onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e de forma equitativa. Isso envolve a retirada de bloqueios físicos, culturais e sociais que possam limitar o acesso ou a participação de indivíduos em determinados contextos, como a educação, o emprego e a sociedade em geral. Nesse sentido, Veiga-Neto nos diz que,

No caso da inclusão – independentemente dos seus aspectos éticos e humanitários, e daquilo que muitos discursos vêm anunciando sobre ela e sobre as políticas que pretendem promovê-la – é preciso compreendê-la no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos, correntes no mundo contemporâneo (Veiga-Neto, 2008, p. 17).

A inclusão garante que todos os estudantes, incluindo migrantes ou pessoas com deficiência, tenham a oportunidade de participar de forma significativa e receber o apoio necessário para alcançar suas máximas potencialidades. Para Veiga Neto (2008) a inclusão apresenta-se como um fenômeno natural, que abarca não apenas o âmbito da pessoa com deficiência, mas se assumindo como um conceito no que ele apresenta como – imperativo natural e por isso universal – “as mais diferentes cores e tendências políticas, sociais, econômicas, e pedagógicas, parecendo ter descoberto agora e de uma hora para outra que é preciso incluir, nos oferecem diferentes maneiras e métodos para efetivar universalmente esse imperativo” (p. 17).

Nesse sentido, Veiga Neto (2008, p. 17) também ressalta o caráter ambivalente da inclusão, ou seja, inclui-se para excluir, “colocamos o outro para dentro de um espaço em comum – concreto ou simbólico, pouco importa – para que se garanta saberes sobre o outro, e desde que o outro continue sendo o outro”. Portanto, no âmbito da sala de aula, em que se propõem as relações dos sujeitos desta pesquisa, diante do exposto, o professor deve estar atento para as diversas possibilidades de inclusão, seja no sentido étnico-racial ou econômico, buscando no aspecto da ambivalência uma inclusão realmente inclusiva.

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas nos dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial (Walsh, 2013, p. 66).

Nesse sentido, em uma direção para uma educação intercultural e inclusiva, encontramos-nos com a perspectiva decolonial apontada por Walsh, em uma reflexão onde podemos compreender o ponto de partida da nossa própria formação e nossas práticas em um ambiente essencialmente colonizado.

A nomenclatura decolonial no lugar de descolonial se dá por haver um entendimento de que o prefixo “des” está relacionado apenas a uma recusa/denúncia de um modelo educacional enquanto o prefixo “de” marca uma repositividade para além das

concepções hegemônicas de transmissão do saber, sendo a práxis de uma insurgência educativa propositiva (Oliveira, 2016).

Segundo Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p. 93).

Para Oliveira e Candeau, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário (Oliveira; Candeau, 2010, p. 17). Seguindo nesse pensamento, a decolonialidade é uma prática de oposição e intervenção contra hegemônica, rompendo binarismos e promovendo uma diversidade epistêmica (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016).

6.1 Identidades e subjetividades

A identidade se manifesta pela unicidade Educação e Diversidade Cultural, entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. Daí se depreende que existem várias identidades, que muitas são transitórias, e isso pode gerar questionamentos e confusões. Quando falamos em inclusão de estudantes migrantes no ambiente escolar, precisamos considerar as subjetividades implícitas das suas identidades.

Para Silva (2000), a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Nesse sentido, Silva destaca que vivemos em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

Segundo Hall (1992), a questão de uma única identidade é utópica, e se alguém sente que tem uma única identidade é porque construiu comodamente e que, à medida que os sistemas de representação cultural se multiplicam, vão assumindo novas identidades ao menos temporariamente. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos

falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. O que não se pode desconsiderar é que a ideia de identidade é construída a partir da ideia de pertencimento. Diante do exposto, questionamo-nos até que ponto o estudante migrante, em suas subjetividades, sente-se pertencente à comunidade escolar o qual está inserido? De que forma a escola e os professores promovem essa inclusão?

Para Hall (1992), a identidade se manifesta de três formas: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo está centrado em uma posição da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão. Desse modo, nessa perspectiva, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (p. 11). O sujeito sociológico, por sua vez, concebe uma ideia clássica da questão sociológica em que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Ele ainda mantém sua essência interior que é o “eu real”, podendo ser modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as possíveis identidades que esses mundos oferecem (p. 11). A terceira abordagem aponta uma direção para a construção social de um sujeito pós-moderno, como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987, p. 13). Desse modo, o sujeito assume múltiplas identidades de acordo com as suas experiências de tempo e espaço, identidades que não são unificadas no “eu corrente”.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (Hall, 1990).

Ao se tratar de identidade, imediatamente nos reportamos a nós mesmos, a quem somos, o que fazemos, como nos situamos em relação aos outros. A identidade é, assim, marcada por aquilo que nos diferencia, como já apresentado nas reflexões sobre diferença. Torna-se necessário, portanto, desconstruí-las, retrabalhar a questão social sob uma nova perspectiva, de forma a que professores/as enxerguem a realidade sem que o preconceito permeie sua visão de mundo.

Conforme aponta Silva (2000), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. “A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (Silva, 2000, p. 40), que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. Reconhecer a diferença é incluir as minorias excluídas da sociedade. É dar visibilidade àqueles que eram invisíveis devido ao poder do grupo dominante. “As identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença” (Hall, 2019, p. 51). Nesse sentido, o ambiente escolar precisa estar conectado ao fenômeno da migração e promover a interculturalidade com atividades pedagógicas, eventos, e situações em que o estudante venezuelano também possa se reconhecer como parte social do grupo o qual está inserido.

Nesse sentido, atenhamo-nos ao pensamento de Freire, quando sinaliza as representações da identidade a partir do local, tempo e espaço.

o seu enraizamento nas condições locais e regionais, sem esquecer os aspectos nacionais, é que possibilitará o seu trabalho de identificar seu educando com o seu tempo e o seu espaço. E isto porque a sua programação será a própria vida comunitária local, tanto quanto possível trazida para dentro da escola, como pesquisada e conhecida fora dela (Freire, 1959, p. 91).

Observando os estudantes na escola em que leciono, a diversidade é a marca registrada, nos traços faciais, nos sotaques, no jeito de ser, uma diversidade cultural expressa pelas diferentes origens. A escola abraça a diversidade cultural que também é a marca social do estado de Roraima, que tem em sua população brasileiros de todas as partes do país, povos indígenas e migrantes dos países vizinhos e de outras nacionalidades.

6.2 Cartografias do Ensino de Música: Brasil a Venezuela

Segundo Amato (2016), a Educação Musical chega oficialmente ao Brasil como prática sistemática por meio da Igreja Católica em coordenação com a coroa portuguesa. Apenas décadas após a Independência é que a música começa a constar como disciplina na escola (Amato, 2016, p. 16). “No Brasil colonial, portanto, as possibilidades de aprendizado musical formal tiveram ligadas aos jesuítas, depois aos mestres de solfa, nos seminários,

posteriormente, aos mestres de capela, nas matrizes e catedrais e finalmentes aos mestres de capela” (Amato, 2016, p. 20).

Francisco Manoel da Silva, foi uma figura emblemática que fundou o Conservatório do Rio de Janeiro em 1841. “A música chega à escola em sua faceta erudita europeia, herdando as tradições pedagógica da igreja e dos mestres musicais imigrantes” (Silva, 2000, p.26). No período que corresponde ao segundo reinado, entre os anos de 1840-1889, a música chega à escola, época em que o Rio de Janeiro, então capital brasileira, recebera várias óperas montadas por companhias estrangeiras. Foi por meio do decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, que se regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um marco legal que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. A primeira versão da LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, com a Lei nº 4.024, que buscava organizar o sistema educacional brasileiro. Em 1996, uma nova LDB foi aprovada, a Lei nº 9.394, que substituiu a anterior e trouxe importantes mudanças. Essa nova legislação buscou garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade, estabelecendo princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, além de assegurar a gestão democrática do ensino público.

Segundo Penna (2013, p. 55),

a comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5.692/71 – e da década de 1990 – a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo.

Assim, especificamente:

De acordo com o Artigo 7o da Lei 5692/71, é estabelecida como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde (BRASIL, 1979, p. 24-25).

Já a atual LDB, Lei 9.394/96, no parágrafo 2º do Artigo 26, determina que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Para Penna (2013), nas respectivas leis, não há, portanto, qualquer referência à música, e apenas nos documentos de outras instâncias são encontradas indicações mais detalhadas.

Sobre a compreensão da política educacional no campo da arte na década de 1970, são pertinentes os diversos documentos do Conselho Federal da Educação (CFE). Os primeiros, datados de 1973, regulamentam a formação do professor de Educação Artística (EA) e, por consequência, sinalizam a abrangência do campo. Nesse sentido, destaque-se a Resolução nº 23 (de 23 de outubro de 1973), que assinala que a formação do professor da área pode se dar através da “licenciatura de 1º grau, de curta duração”, que proporciona uma “habilitação geral em Educação Artística”, ou através da licenciatura plena, que combina, a essa habilitação geral, as “habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (BRASIL, 1982, p. 39). Um documento anterior do CFE, relacionado à questão e que incorpora sugestões da sociedade civil – a Indicação nº 23/73, de fevereiro de 1973 –, já declarava que:

Da licenciatura em Educação Artística [...] resultarão as especialidades que giram imediatamente em torno do problema da forma – Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas – com o que se atende a uma antiga e procedente reivindicação de muitos dos que militam no terreno das Artes (BRASIL, 1982, p. 30).

Esses termos normativos que regulamentam a formação do professor têm grande importância para demarcar o campo da Educação Artística, na medida em que, apenas seis anos depois da lei, a prática pedagógica da EA é contemplada pelo Parecer 540/77, “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71”, no qual a orientação polivalente é bastante evidente.

O documento do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Superior, através das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, apresenta um histórico sobre o processo de construção do campo do ensino de Música, constituinte da história da educação nacional, marcado pela elaboração de documentos e pela realização de ações resultantes da luta pela inserção da Música nas escolas, conforme aponta o quadro sinótico a seguir, produzido a partir das colaborações dos representantes da ABEM, por ocasião das reuniões técnicas realizadas com vistas à produção coletiva, conforme aponta o documento:

Tabela 1 - Quadro sinótico dos representantes da ABEM

1850 a 1889
O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil.
1890 a 1929
O Decreto nº 981, de 1890, apresenta as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano; A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar.
1930 a 1960
O canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras, sobretudo com base na proposta de Villa-Lobos. Essa prática alcança legitimidade nacional a partir dos decretos: <ul style="list-style-type: none"> • nº 19.890, de 18 de abril de 1931; • nº 24.794, de 14 de julho de 1934; • nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.
1961 a 1970
A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música.
1971 a 1980
A Lei nº 5.692/71 trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Assim, com a Educação Artística consolidou-se o ensino polivalente das artes, enfraquecendo a presença da Música como componente curricular na escola. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O Parecer CFE nº 540/77 faz menção às formas do ensino de Música anteriores à Lei 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral.

1981 a 1990
<p>O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira.</p> <p>Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).</p> <p>O debate sobre o ensino das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência.</p>
1991 a 2000
<p>Em 1991, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), contribuindo para as discussões e as ações acerca do ensino de Música na escola.</p> <p>Em 1996, o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB).</p> <p>Desde 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>
2001 a 2013
<p>A Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música.</p> <p>A campanha “Quero Educação Musical na Escola”, levada a efeito entre 2006 e 2008, mobilizou o poder público e a sociedade civil em prol da aprovação da Lei nº 11.769/2008.</p> <p>Em 2009, a campanha ganhou página nas redes sociais.</p> <p>É criado, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), constituído pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM), pela Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), pelo Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ), pela Rede Social da Música e pelo Fórum Paulista Permanente de</p>

Música (FPPM), reunindo, também, políticos de diversos partidos e artistas.

A Lei nº 11.769/2008 foi aprovada a partir de um amplo movimento nacional mediado por educadores musicais e músicos e, também, por membros da sociedade em geral.

O debate e a busca de estratégias para o cumprimento da Lei nº 11.769/2008 ganhou fôlego em todo o país. A Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a matéria por meio da Parecer CNE/CEB nº 10/2008.

No dia 24 de julho de 2009, no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou-se o Seminário “Ensino de Música nas escolas”, que contou com a presença de representantes das entidades da área educacional e musical.

Em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) promoveu o I Encontro Internacional de Educação Musical, discutindo a implementação da Lei nº 11.769/2008.

Em 2011, a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu reunião com especialistas da área da música para discutir o ensino de Arte e de Música nas escolas. Dessa reunião resultou um documento com subsídios ao CNE para a definição destas Diretrizes.

Fonte:

O histórico do ensino de Música no Brasil é traçado no quadro sinótico construído por professores da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ampliando e organizando o conceito de contextualização como a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade

cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1997 logo após a aprovação da LDB de 1996 a fim de dar diretrizes para a organização dos conteúdos curriculares, que hoje é feita pela BNCC. Eram os PCNs que diziam o que deveria ou não estar no currículo.

Segundo Queiroz (2002, p. 24), no que diz respeito à educação musical, a promulgação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), alterando a LDB 9.939/96, inseriu o parágrafo 6º no Art. 26, da LDB: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”, trazendo expectativa e dúvidas, fazendo emergir questões que precisam ser, cada vez mais, pensadas, analisadas e discutidas pela área. Todavia, embora a lei mencionada traga grande contribuição, tanto para as reflexões acerca da educação musical escolar quanto para o estabelecimento de ações efetivas para a inserção da música como componente curricular da educação básica, é preciso reconhecer que diversas outras iniciativas já foram realizadas no país a partir de decretos, leis, diretrizes e outros documentos oficiais que vislumbraram a presença curricular do ensino de música nas escolas brasileiras.

Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas. Mas, mesmo considerando a trajetória de mais de um século, é evidente que as questões relacionadas à presença da música na escola e o debate em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da Lei 11.769 (Queiroz, 2009, p. 62).

Nesse sentido, Pereira (2018, p. 4) aponta uma alteração na Lei 11.769/2008, que em 2011, ano em que encerrou o prazo de adequação dela, foi dada entrada no processo que culminou com o parecer 12/2013 (BRASIL, 2013) homologado em 2016 (BRASIL, 2016a), quatro dias após a criação da Lei 13.278/2016, que então gerou a resolução 2/2016 mais quatro dias adiante.

O autor destaca ainda que a resolução 2/2016 define diretrizes para a operacionalização do ensino de Música¹⁰ na Educação Básica. Nela consta atribuições para as escolas, secretarias

¹⁰ O termo “Música” aparece com letra maiúscula nessa resolução (BRASIL, 2016d). Essa ortografia sugere uma disciplina e não conteúdo, conforme expresso na lei 11.769/2008.

de educação e instituições formadoras, incluindo a criação de concursos específicos para a contratação de professores licenciados em Música por parte das secretarias de educação (BRASIL, 2016d).

Outro documento que é importante mencionar é o DCR que com a homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, inicia-se seu processo de construção com a composição da estrutura de governança, publicado na Portaria Nº. 2812/17/SEED/GAB/RR, que institui a Comissão Estadual e Comitê Executivo da BNCC.

Em abril de 2018, foi constituída a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual sob Portaria Nº. 1040/18/SEED/GAB/RR, sendo que a equipe foi responsável pelo processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCR.

Em maio de 2018, formalizou-se a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e termo de Cooperação Técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e elaboração do DCR, alinhados às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.

O Documento que segue os preceitos da BNCC busca, através de um recorte das competências e habilidades propostas na BNCC para cada Componente Curricular, possibilitar uma abordagem mais regionalizada dos conteúdos sugeridos dentro do currículo. Desse modo, o professor pode criar o seu plano de ensino, na direção de uma educação que acolha a diversidade e a identidade cultural, aproximando da realidade vivenciada pelos estudantes, tal qual Freire em sua Teoria da Educação.

Dessa forma, reportamo-nos ao pensamento de Queiroz (2009), na construção de práticas centradas na realidade das EECSMN, uma escola situada na periferia de Boa Vista, que busca atuar oferecendo condições dignas de trabalho, possibilitando aos professores dos componentes curriculares obrigatórios, incluindo a Música como Unidade temática do ensino de Arte, alternativas para o desenvolvimento de propostas efetivas de ensino em seu campo de atuação.

Logo, partindo desse ponto de vista, as paisagens sonoras do mundo contemporâneo oferecem possibilidades reais para o trabalho do professor de música. Nesse sentido, essas práticas podem ser estruturadas a partir da inter-relação de uma série de aspectos musicais como o reconhecimento e a identificação de sons diversificados do mundo atual; a definição

dos parâmetros musicais (timbre, intensidade, altura e duração) e a compreensão desses conceitos a partir das sonoridades dos espaços que podem ser a casa, a escola, ou qualquer outro espaço; a distinção de uma paisagem visual e uma paisagem sonora, sons que gostariam de ouvir em um ambiente fechado ou ao ar livre; a constatação de ruídos; a escuta ativa para diferentes sonoridades existentes; a sistematização de aspectos musicais (ritmo, melodia, harmonia, dinâmica etc.), a partir da identificação dos sons cotidianos e a sistematização das paisagens sonoras.

Em busca de novas paisagens sonoras, Schafer (1991) cunhou novas definições para a questão “*O que é música*”. Com seus alunos chegou à conclusão de que qualquer definição se torna difícil quando exploramos as fronteiras do som (p. 120). “Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessarem suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem formas” (Schafer, 1991, p. 120). Contrapondo a clássica definição de Bohomil Med de que música “É a arte de combinar os sons”. Sendo assim, tendo como ponto de partida o som da orquestra universal das esferas, descoberta por Pitágoras, matemático e filósofo grego na Antiguidade, Schafer dividiu os sons pela natureza, por seres humanos e por engenhocas elétricas ou mecânicas (p. 125).

Desse modo, desenvolvi uma atividade de escuta ativa a partir do conceito de paisagem sonora de Schafer, para ser realizada em ambiente externo a sala de aula, no gramado da escola, onde o estudante identifica os sons de fora da sala e cria uma classificação a partir dos parâmetros sonoros (intensidade, altura e duração), e ainda identifica a natureza desse som. Depois do exercício da escuta ativa, o estudante deverá preencher uma tabela que criei onde deverá identificar e classificar os sons conforme os preceitos de Murray Schaffer. Essa atividade tem como objetivo fazer com que o estudante perceba as paisagens sonoras em que está inserido e compreenda esses sons como parte da sua vida, aprendendo também que os parâmetros musicais não se aplicam estritamente a músicas convencionais. A atividade também tem possibilidades de desdobramento quando o professor solicita que o estudante colete sons da sua casa, ou faça uma gravação com o celular para compartilhar esses sons com a sua turma, gerando novas descobertas, conforme apontam Queiroz e Marinho (2009, p.67).

No que se refere especificamente ao trabalho de educação musical, lidar com diferentes expressões culturais permite contemplar uma série de objetivos fundamentais para o ensino de música nas escolas, como: desenvolver práticas

integradas com os temas transversais, contemplando a “pluralidade cultural” de múltiplos contextos sociais; compreender diferentes expressões culturais (do bairro, da cidade, do estado, da região, do país e do mundo), conforme enfatizado na proposta para a área de música dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998); pesquisar e descobrir diversificados aspectos musicais de distintas culturas (instrumentos, ritmos, melodias, estéticas vocais etc.); conhecer e vivenciar a diversidade do patrimônio cultural imaterial do mundo, caracterizado pela música de diferentes etnias; entre outros.

Tabela 2- Tabela da paisagem sonora

Identificação do som	Parâmetros sonoros			Natureza		
Ex:	Forte ou fraco	Grave ou Agudo	Curto ou longo	Som natural	Som humano	Som artificial
Central de ar	Fraco	grave	longo			X
Canto dos pássaros	Forte	agudo	curto	X		
Buzina de carros	forte	agudo	longo			x
Pingos de chuva	Forte e fraco	grave	longo e curto	X		
Som de vozes na quadra da escola.	Forte	Grave e agudo	curto		x	
Som do vento nas folhas.	Forte	agudo	longo	X		

Fonte: Tabela da autora

Figura 29- Atividade Paisagem Sonora - Escuta ativa dos sons



Fonte: Acervo pessoal da autora

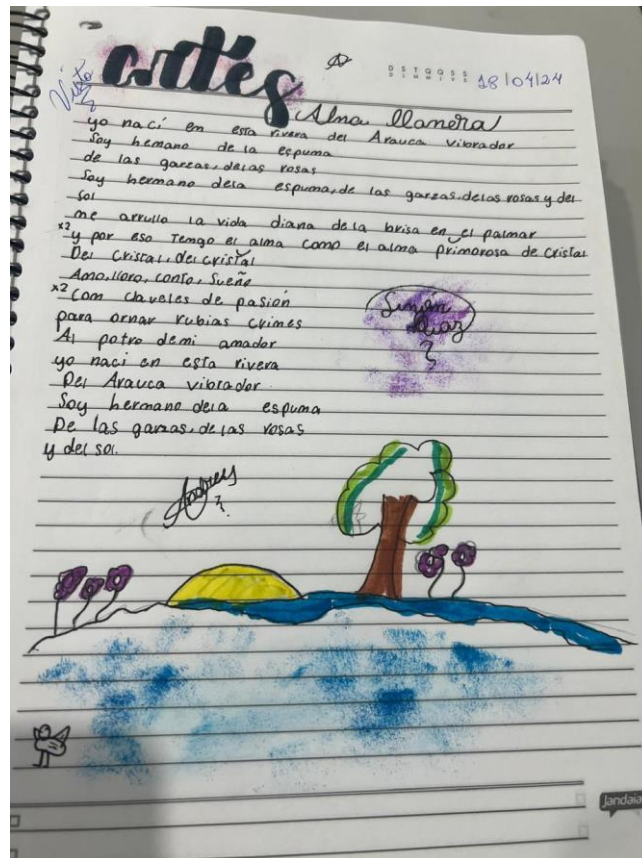
Como parte expressiva do cancionero venezuelano, a já mencionada *Alma llanera* é uma das canções mais emblemáticas que representa a alma do povo venezuelano. O ritmo *Joropo*, a sonoridade típica do *cuatro* venezuelano, e a letra da música que ressalta aspectos de uma *vida campesina*, por fim, uma manifestação cultural carregada de significados. Um povo que vivencia a sua cultura carrega sua identidade nacional por onde quer que vá. O migrante ao se reconectar com elementos da sua cultura, sua língua materna, reporta-se a sua identidade de origem. Quando isso acontece no ambiente da sala de aula, os estudantes brasileiros também se conectam com aspectos da cultura venezuelana, criando conexões com a cultura brasileira em um movimento intercultural. Neste sentido, apoiamos-nos na teoria da linguagem de Ferdinand Saussure.

Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os "autores" das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós

podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é o sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós (Saussure, *apud* Hall, 2006, p.40).

Conforme o pensamento trazido por Saussure, a língua enquanto um sistema social é dinâmica e depende de aspectos culturais para produzir seus significados. Pode transformar os falantes, ao adotarem uma nova identidade, outra personalidade que compõe aquele de um falante em um outro idioma que não a sua língua materna. Desse modo, as múltiplas identidades se encadeiam em um sistema de representação intercultural.

Figura 30 - Atividade do estudante Andrey - 7º Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nem todos os estudantes conhecem a canção, muitos migraram ainda pequenos e não trazem tantas lembranças. Contudo, muitos conhecem a música supracitada e se comovem ao ouvi-la na sala de aula. É bonito ver as reações de surpresa e as memórias afetivas despertadas

com a inserção de uma canção do repertório tradicional do seu país. Os venezuelanos que não conhecem a música passam a conhecer e a se compreender enquanto estudante migrante, tendo nessa aula uma prática de acolhimento da sua pessoa e da sua cultura. Os brasileiros praticam espanhol e compreendem que o estudante migrante não é apenas um pobre refugiado, mas um sujeito dotado de experiências e pertencimento, de uma cultura que pode ser compartilhada e incorporada à nossa, que as identidades podem ser modificadas nessas interrelações.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2016, p. 70).

Quando Freire aponta as possíveis limitações de um professor, no exercício da profissão, podemos considerar a barreira do idioma uma dificuldade não apenas para o estudante migrante, mas uma limitação também para o professor. Nesse sentido, seria considerável a sugestão da inclusão do espanhol no currículo das licenciaturas das Universidades locais, haja vista nosso contexto educacional bilíngue.

6.3 O Sistema de Educação Musical Venezuelano

Conforme aponta Freddy Sánchez, o sistema de Educação Musical venezuelano, conhecido como *El Sistema*, tornou-se uma referência em educação musical para a América Latina, tendo formado boa parte dos músicos profissionais que atuam em orquestras venezuelanas. Criado por José Antônio Abreu, busca uma educação musical de que contribua de forma humanista e integral a personalidade dos venezuelanos, conforme aponta Sánchez (2007, p.67), que conta com um objetivo curricular baseado em três pilares principais:

- Efecto 1: Insertar socialmente niños en abandono, pobreza, incapacidad y drogadicción
- Efecto 2: Consolidar la ideosincrasía cultural de cada región;
- Efecto 3: Beneficiar al mayor número de niños, jóvenes y familias (Sánchez, 2007, p.67)

Segundo Abreu, criador do *El Sistema*, as artes são um direito dos povos e a educação artística se revela como vanguarda de uma revolução social sem paralelo que pode quebrar estruturalmente o círculo vicioso da pobreza.

Dessa forma, observamos na prática que o estudante venezuelano possui bases educacionais que o direcionam à excelência em suas atividades, mesmo nas classes regulares. Podemos refletir que o sistema de educação musical venezuelano possa se refletir em uma espécie de padrão educacional na educação básica do país, mesmo nos alunos que não estejam envolvidos nos projetos de formação musical em orquestras e corais.

Aqui em Roraima podemos afirmar que fomos beneficiados pelo sistema de educação musical do país vizinho, que durante o processo migratório trouxe para Boa Vista uma mão de obra capacitada e especializada de músicos orquestrais, que hoje integram a Orquestra Sinfônica do Instituto Boa Vista de Música de Roraima (IBVM), tendo como marco introdutório a presença do maestro venezuelano Carlos Mendes.

A Orquestra do IBVM tem um acordo de cooperação com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), assinado em 2022. Os estudantes que concluem os estudos elementares em Música vindos dos projetos sociais do IBVM e que ingressam no curso de Licenciatura no Curso de Música da UFRR podem integrar a Orquestra de Câmara do curso de Música, que oferece bolsa de estudos para esses estudantes, sendo eles brasileiros e venezuelanos.

6.4 Feira Intercultural Brasil/Venezuela

Como ação preponderante para a realização desta pesquisa, sugeri o Projeto Feira Intercultural Brasil Venezuela, para o calendário de atividades anuais da EECSMN. A proposta foi aceita pela coordenação pedagógica e o corpo docente da escola, que se mobilizou para a realização e atividades interculturais em seus componentes curriculares de forma interdisciplinar.

a interdisciplinaridade diria respeito a uma coordenação mais acentuada entre disciplinas, com uma intercomunicação mais efetiva entre pesquisadores de diferentes áreas; as várias disciplinas adaptam seus métodos ao esforço comum – com planejamento e pretensão de continuidade, sendo que o objeto de estudo comum passa a ser objeto também de cada disciplina por si só (Amato, 2010, p. 36).

Estudantes do sexto ao nono ano aprestaram seus trabalhos produzidos nas aulas, entre desenhos, leitura de poemas em português e espanhol, exposição de suas próprias rotas migratórias, desfile de moda, danças, música e comidas típicas.

O evento contou também com a apresentação artística do músico venezuelano Fernando Millan e com a presença da professora Dr^a Ivete Souza da Silva, minha orientadora e companheira de percurso cartográfico. O vídeo com alguns registros da Feira Intercultural na EECSMN pode ser visto no link Feira Intercultural/ Brasil Venezuela realizada na Escola Coema Souto Maior Nogueira. Abril/2024. (youtube.com) .

Figura 31 - Ivete Souza, Fernando Millan e Andressa Nascimento na Feira Intercultural Brasil/Venezuela da EECSMN



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nas aulas de Arte os estudantes realizaram atividades de produção de desenhos com o tema da Interculturalidade entre brasileiros e venezuelanos conforme as imagens abaixo:

Figura 32 - Ilustração da estudante Yelitza - 8º Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 33 - Ilustração da estudante Betzabeth - 9º Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 34 Exposição de desenhos - Feira Intercultural Brasil Venezuela



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 35 - Pannel de desenhos produzidos para a Feira Intercultural Brasil Venezuela.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 36- Ilustração da estudante Thaynara Borges - 8º Ano



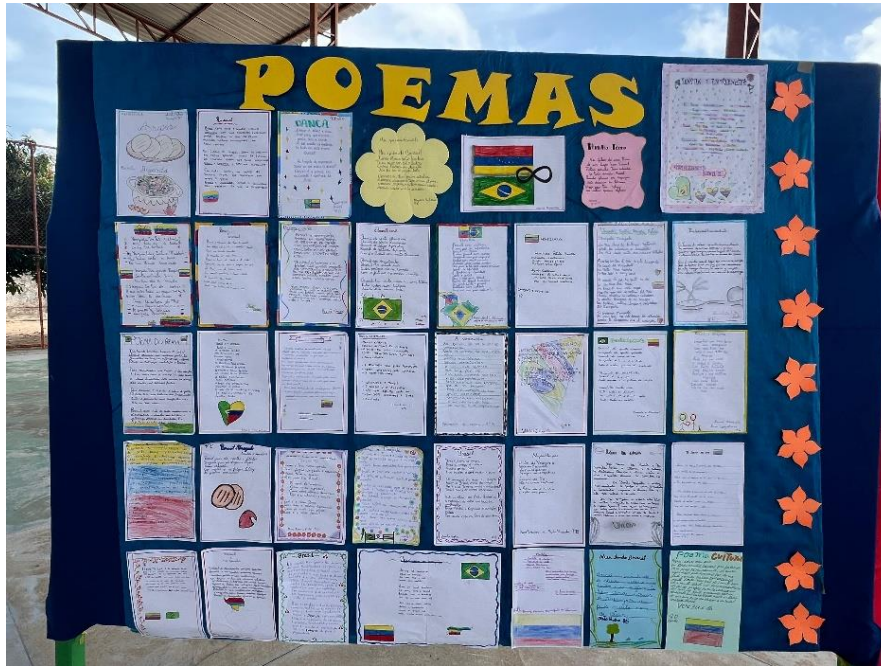
Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 37 -Desenho do estudante Kaik Estevão Portela - Estudante do 6º Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 38 - poemas produzidos nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 39 - rotas migratórias - trabalho de geografia



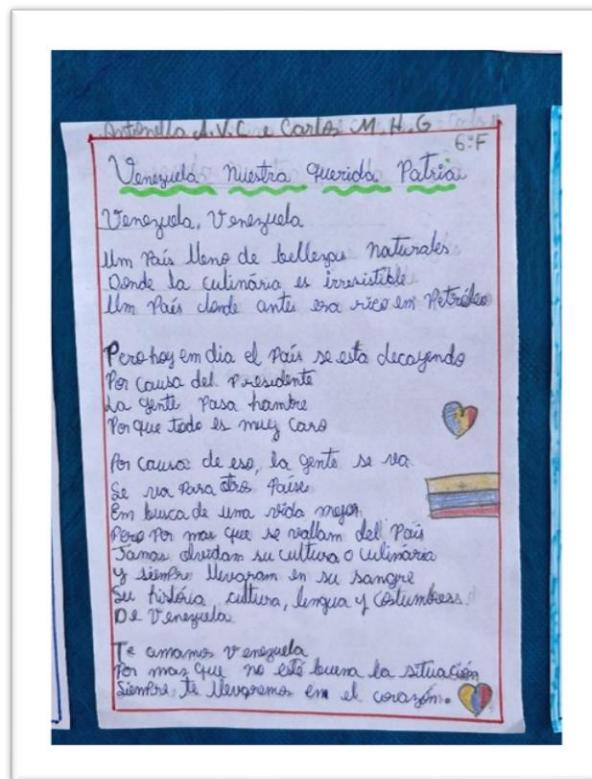
Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 40 - Desfile - Miss Coema Brasil e Venezuela



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 41 - Poema Venezuela Mi Pátria querida dos estudantes Antonela e Carlos do 6º ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 42 - Retrato da professora, pela estudante Michelly do 7º Ano



Fonte: Acervo pessoal da autora

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei no programa de Mestrado em Educação poucos meses depois de Licenciada e de ingressar no mercado de trabalho em minha nova profissão de professora. Sinto-me desafiada e ao mesmo tempo agradecida em poder pesquisar minha prática pedagógica e submetê-la a uma banca examinadora o exercício da profissão.

Em pouco tempo de carreira, o contexto de educação com urgência em que me encontro, diante de um cenário de uma escola que podemos considerar bilíngue, reflexo do processo migratório na cidade de Boa Vista, conduziu-me para a linha de pesquisa processos inclusivos. Nesse sentido, traçar um percurso cartográfico, rizomas interculturais em minha vivência docente e buscar possibilitar um ambiente inclusivo na minha sala de aula, tornou-se uma máxima em minha prática docente diária.

A luz da Teoria da Educação libertadora de Freire, descobri nesta pesquisa, a partir da minha própria prática pedagógica, caminhos para a inclusão entre estudantes brasileiros e venezuelanos, através do ensino de Música e Artes Integradas no componente curricular Arte, considerando suas subjetividades, suas múltiplas identidades e tendo a interculturalidade como instrumento afirmativo desses processos.

Como vimos em Freire, o processo de libertação é uma conquista que exige uma permanente busca. Portanto, o despertar dessa consciência crítica e libertadora é um processo que envolve nossas crenças, valores, culturas, em permanente descoberta. A presença do estudante migrante no ambiente escolar evidencia a diferença entre quem são os opressores e os oprimidos, e como essas diferenças se manifestam na convivência diária, em um ambiente multicultural.

A partir dos conceitos apresentados, fundamentamos esta pesquisa e indicamos através de um percurso cartográfico da minha própria vida, enquanto pessoa nascida e residente nesse estado de fronteira, nessa região permeada por um fluxo migratório seja de brasileiros ou de pessoas de outras nacionalidades, e enquanto artista e professora, apresentando minha própria prática pedagógica e compartilhando, neste diálogo, as experiências em atuar profissionalmente como arte-educadora em um contexto de urgência.

Realizar esta pesquisa concomitante ao trabalho de professora e artista me ofereceu vivências práticas para me compreender também como um sujeito dela, buscando traçar as conexões necessárias com minhas sequencias didáticas em busca de uma educação

intercultural que conjugue as culturas brasileiras e venezuelanas de forma natural, na busca de uma integração cultural entre toda uma comunidade escolar impactada pelo fenômeno da migração.

Desse modo, posso afirmar que, ao cartografar minha experiência docente e pesquisar os processos inclusivos do estudante migrante, em uma escola em um contexto periférico, percebi um avanço de forma positiva, no campo social, da minha própria prática, e nas relações interculturais no ambiente da sala de aula.

Envolver outros professores, através da interdisciplinaridade no Projeto da 1ª Feira Intercultural Brasil Venezuela, em busca de encontrar em cada componente curricular expressões que pudessem ressaltar o que há de melhor nas culturas, identidades e subjetividades dos estudantes e do ambiente escolar, foi aplicar de forma prática os preceitos da BNCC e do Documento Curricular de Roraima (DCRR), adentrando a uma nova consciência de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para cultura da paz.

Percebi também que, durante esse percurso enquanto cartógrafa, pude compreender no processo de fato o que são os rizomas, as raízes e seus desdobramentos da árvore da vida, na perspectiva de Gaia, em que tudo está vivo, em que somos um único organismo social que depende dessas relações para evoluir no processo educativo, na construção do conhecimento e na formação da pessoa humana.

Essa pesquisa me fez também ampliar minhas relações afetivas e emocionais com os estudantes que atendo diariamente e compreender na prática o que é a educação para a liberdade proposta por Paulo Freire, buscando romper em minha prática pedagógica a mecanização da educação, a burocratização do ensino e minhas próprias limitações.

A opção pela abordagem cartográfica também me foi uma grata surpresa, pois dessa forma pude reviver minha própria trajetória e me compreender também como um sujeito autêntico desta pesquisa. Foi através dela que pude compreender e vivenciar o sentimento e os dilemas enfrentados pelo estudante migrante, e me comprometer daqui para frente no exercício da minha profissão de professora a esperar a lançar um olhar intercultural, inclusivo e antirracista, seja no ambiente escolar, ou em qualquer outro espaço que eu venha a atuar, seja como professora ou como artista.

Durante o processo desta pesquisa, enfrentei problemas pessoais, e de saúde devido ao esgotamento de realizar muitas atividades ao mesmo tempo. Também perdi meu pai que cumpriu sua jornada de vida e foi uma grande inspiração para que eu me tornasse artista pelo

seu amor à música, e seu permanente estado de otimismo e resiliência nas situações mais difíceis. Porém, como a jornada da vida é feita de alegrias e tristezas, conquistas e derrotas, de silêncio e som, durante o processo me senti grata por poder documentar minha própria prática pedagógica, e constatar que a educação intercultural em nosso contexto migratório é um caminho natural, que precisamos percorrer com alegria de partilhar essa rica experiência que é ensinar para pessoas de múltiplas nacionalidades. Não só ensinar, mas aprender como propõe Freire em seu ciclo gnosiológico, onde nossos estudantes com suas trajetórias de vida também podem ser nossos mestres.

Antes do final deste processo cartográfico, recebi uma homenagem em um mural feito pelo artista visual e grafiteiro venezuelano Luis Hernandez, que atende pelo nome artístico de Lu.Is, que pintou minha imagem em uma Escola do Sesc no Município de Iracema, representando minha atividade artística musical como cantora e compositora, seguindo as conexões rizomáticas a partir da intercultura entre artistas brasileiros e venezuelanos.

Com esta pesquisa, espero seguir por um caminho de uma educação emancipatória e inclusiva, cada vez buscando ampliar minha abordagem pedagógica e tendo um olhar intercultural sensível a integração de brasileiros e venezuelanos, na busca da promoção da igualdade em sua totalidade interseccional.

O caminho da educação intercultural em Roraima é um caminho sem volta, conforme observamos, nesta pesquisa, os dados migratórios, e como nos configuramos como uma sociedade bilíngue e multicultural fronteiriça. Diante do exposto, desejo que outros professores também despertem para um modelo de educação intercultural em suas práticas pedagógicas, dentro de suas possibilidades.

Por fim, esta pesquisa é um recorte do processo educacional intercultural em Roraima, a partir das vivências de uma professora de Arte em sua prática docente em uma escola da periferia em Boa Vista. Este documento é um retrato da vida dinâmica de professora que levo nos últimos três anos, onde a minha própria história converge com o espaço da escola, da Universidade Federal de Roraima, dos palcos por onde canto, e da minha própria casa, onde também trabalho, planejando aulas e refletindo sobre os processos educacionais e sobre o fenômeno da migração. Obviamente que isso não é uma exclusividade minha, os desafios e possíveis limitações conforme aponta Freire, fazem parte da construção do processo de uma professora pesquisadora.

Me despeço com a alegria em poder registrar no meu tempo/espço um pouco dessas experiêncas pessoais e profissionais que me atravessam enquanto um sujeito participante desta pesquisa.

Figura 43- Mural do artista visual venezuelano Lu.Is



Fonte: Acervo pessoal da autora

8. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gabriel de Sousa. **Os eventos artístico-culturais transfronteiriços: Cooperação e solidariedade na fronteira**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociedade e Fronteira, PPG-SOF, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

AMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e Música na Base Nacional Comum Curricular. **Educação Pública**, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 01 ago. 2023.

AMATO, Rita Fucci. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. São Paulo: Papirus, 2016. 144 p.

ARAGÃO, Tainá; SANTI, Vilso. SOMOS MIGRANTES: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre a migração venezuelana em Roraima. **Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 4-21, abr. 2018.

ARAUJO, Eli de Matos; ALMEIDA, Jéssica de. A (in)visibilidade da interculturalidade no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima. **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 15, p. 1-21, 14 – jan./dez 2022.

ARGENTA, Andressa. **Imediação Cultural: uma prática nômade**. 2023. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Doutorado em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Artes Designer e Moda, Florianópolis, 2023.

BACHELARD, B. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006pa.

BERNARDINO-COSTA, J. & GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Ministério da Educação. MEC. 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 de abril. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 de abril. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em 12 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 182º da Independência e 115º da República.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. Ministério do Desenvolvimento Regional (org.). **Imigração Venezuelana-Roraima: evolução, impactos e perspectivas.** Evolução, Impactos e Perspectivas. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37355&Itemid=432. Acesso em: 23 abril. 2023.

CARVALHO, Elvio de; MADERS, Sandra; PASINI, Giovani. Educação Intercultural: possibilidades de emancipação do sujeito pelo reconhecimento e pelo ato amoroso. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra; PASINI, Giovani. **Cenas e cenários interculturais: pensando epistemologias a partir do sul.** Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. p. 13-317.

CASTLES, S. & MILLER, MJ. **The Age of Migration.** Londres: Macmillan, 1993.

DELEUZE, Gilles. A iminência: uma vida. **Educação e Realidade**, [s. l], n. 47, p. 1-9, N jul-dez, 2002. Tradução: Thomas Tadeu.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34/1995, 4ª reimpressão, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DESIDERÁ NETO, Walter Antonio. A questão fronteiriça entre Guyana e Venezuela e a Integração regional na América do Sul. **Conjuntura Austral: Revista do Núcleo de Estratégia e Relações Internacionais - Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos e Internacionais/UFRGS, Rio Grande do Sul**, v. 3, n. 12, p. 11-24, 14 - jun/jul. 2012.

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. Concepto, historia, objetivos e ideologias de la educación intercultural. In: BOUCHÉ PERIS, H. et al. **Antropología de la educación.** Madri: Dykinson, 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FÉLIX, Jackson de Souza; SANTI, Vilso Junior. O Movimento Roraimense e os Festivais: entre o local, o regional e o global. In: BENETTI, Gustavo Frosi; ALMEIDA, Jéssica de (org.).

Música em Roraima: eventos, práticas e registros. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, p. [93-108].

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 23, p. 135, maio 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003. 158 p.

FORTIN, Marie-Fabienne. **O processo de investigação:** da concepção à realização. Montreal: Lusociência Edições Técnicas e Científicas Ltda, 1999. 373 p. Tradução: Nídia Salgueiro.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.97 n°.247 Brasília Sept./Dec. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Pedagogia da tolerância**. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SAEZ CARRERA, J. **Del racismo la interculturalidad**. Competencia de la educación. Madrid: Narcea, 1998. p.36.

GONZÁLEZ, Jaime Ricardo Valenzuela; FAHARA, Manuel Flores. **Fundamentos de Investigación Educativa**. Escuela de Graduados En Educación: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey, 2014. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Fundamentos-investigaci%C3%B3n-educativa-Volumen-Spanish-ebook/dp/B00Q9TBTR4>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.

KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2005.

LOVELOCK, James. **Gaia: cura pra um planeta doente**. São Paulo: Cultrix, 2006. 192 p. Tradução Aleph Teruya Eichemberg, Newton Roberval Eichemberg.

MARTINS, Mirian Celeste, PSCOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Edição. – São Paulo: Intermeios, 2012, p.162, 2014.

MORAIS, Vângela Maria Isidoro de; LIMA, Damião Marques de. O horizonte comunicativo da migração venezuelana na cidade de Boa Vista -Roraima. **Textos de Debates**, [s. l], v. 32, p. 199-212, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre As Américas**, [s. l], v. 13, n. 1, p. 219-244, 29 fev. 2019.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), n. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro de. Identidade e poesia musicada: panorama do movimento Roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. **Revista Acta Geográfica**, [s. l], n. 6, p. 27-37, jul. 2009.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 maio. 2023.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Curitiba: Gráfica Unicentro, 2014. 110 p.

PAIVA, Flávio. **Qué noche, Torito!** Ilustraciones de Canizales, Tradução: Nathália Cardoso. – 1. Ed – São Paulo: Telos, 2022.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan-jun, 2013.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do Componente Curricular Arte: Uma reflexão sobre a Lei 13.278 E A BNCC. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2018. v. 1, p. 1-14.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** – São Paulo, Estação Liberdade, 1989, p. 248.

RUFINO, Eliakin. **Gaia Viva;** Ilustrações de Graça Lima. – 1. Ed – Lorena: UK’A Editorial, 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* **Metodología de la Investigación.** 6. ed. México: Mc Graw Hill Education, 2014.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. **Revista da Abem**, Caracas, n. 18, p. 63-69, Não é um mês valido! 2007.

SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as ciências.** 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, Michael Carvalho dos; A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, São Luís, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Unesp, 1991. 399 p. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural:** estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre. 2001. 385 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Ivete Souza da; SANTOS, Clarisse Martins dos. Movimento Roraimera: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. **Educação**, Santa Maria, v. 2, p. 459-470, maio/agosto, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4ª ed. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de. **Ensino de história e diferença cultural:** o/a professor/a de história do ensino médio de boa vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural. Curitiba: CRV, 2022.

SOUZEDO, Yves de Carvalho. **A visão dos profissionais da Educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes venezuelanos nas Escolas Estaduais de Roraima:** estudo de caso. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Ppg-Sof, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR / Brasil, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (org.). **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da Ufr, 2008. p. 7-109.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WORLD BANK GROUP. Unhc The Un Refugee Agency (org.). **Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil**: sumário de um policy working paper do banco mundial. Sumário de um Policy Working paper do Banco Mundial. 2021. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/pt/latinamerica/como-melhorar-integracao-de-migrantes-e->

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 3. p. 7-130.