

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS A
RESPEITO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS
EM BOA VISTA-RR

Jonilde Lima Da Silva

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista-RR
2022

JONILDE LIMA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS A
RESPEITO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS
EM BOA VISTA-RR**

Boa Vista-RR

2022

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso (X) Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: Jonilde Lima da Silva **E-mail:** prof.limadasilva@gmail.com

Agência de Fomento:

Título: Percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR.

Palavras-Chave: Professores indígenas e não indígenas. Percepções. Crianças Indígenas. Boa Vista

Palavras-Chave em outra língua: Indigenous and non-indigenous teachers; Perceptions; Indigenous Children; Boa Vista-RR

Área de Concentração: Educação

Grau: Mestrado **Curso de Graduação:**

Programa de Pós-Graduação: Mestrado

Orientador(a): Postdoc^a Leila Maria Camargo

E-mail:

Co-orientador(a):

E-mail:

Membro da Banca: Dr Roberto Sanches Mubarac Sobrinho

Membro da Banca: Postdoc Sérgio Luiz Lopes

Membro da Banca: Dr^a Maristela Bortolon de Matos

Data de Defesa: 30/11/2022 **Instituição de Defesa:** Universidade Estadual de Roraima

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: (X) Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: () Capítulos. Especifique. () Outras restrições. Especifique.

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a):
30/01/2023.


Jonilde Lúcia da Silva

Data:

JONILDE LIMA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS A
RESPEITO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS
EM BOA VISTA-RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Interculturalidade

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade

Grupo de Pesquisa: Em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Maria Camargo

Boa Vista-RR

2022

Copyright © 2022 by Jonilde Lima da Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p	Silva, Jonilde Lima. Percepções de professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em Boa Vista - RR/ Jonilde Lima da Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022. 131 f. : il. Color ; PDF Orientador: Profa. Postdoc ^a Leila Maria Camargo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação em Educação. 1. Professores indígenas e não indígenas. 2. Percepções. 3. Crianças Indígenas. 4. Boa Vista I. Camargo, Leila Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título. UERR. Dis.Mes.Edu.2022 CDD – 371.97
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

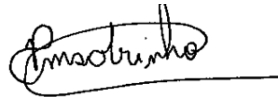
JONILDE LIMA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS A
RESPEITO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS
EM BOA VISTA-RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, avaliada e aprovada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof. Postdoc^a Leila Maria Camargo
(Presidente da Banca)
Universidade Estadual de Roraima – UERR



Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
(Membro Titular)
Universidade Estadual do Amazonas



Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
(Membro Titular)
Universidade Estadual de Roraima – UERR

Ao meu pai, Jorge da Silva ((in memoriam))
À minha irmã, Eunice Lima da Silva ((in memoriam))

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que se fizeram presentes nessa caminhada acadêmica. A realização dessa conquista iniciou no “chão” da sala de aula da escola municipal Pequeno Príncipe, quando atuava como coordenador pedagógico. Por isso, muito tenho a agradecer àqueles que estiveram nessa jornada e àqueles que compartilharam as marcas, principalmente da escrita da dissertação. Como foram inúmeras pessoas, peço desculpas, desde já, caso esqueça alguém.

Antes de qualquer escrita, tenho que dirigir meus agradecimentos àquele que me ajudou nos momentos de dificuldade, ansiedade, insônia e solidão e me proporcionou a finalização deste trabalho. A Deus, agradeço pelo dom da vida, pelo amparo, pela inspiração, pela luz, quando somente enxergava escuridão e, principalmente, pela fortaleza na construção desta pesquisa de mestrado.

Aos pais e à família

Aos meus pais: **Jorge da Silva** (*in memoriam*), um professor indígena que me ensinou a lutar e ter persistência e paciência para conquistar o caminho que almejo sempre trilhar. À minha mãe, **Edna Lima**, uma mulher indígena e agricultora guerreira que sempre foi uma incentivadora dos meus estudos, a ambos quero registrar meus agradecimentos por reconhecer a ausência/presença e pelo carinho e o amor que me fizeram chegar até esse momento.

Aos meus irmãos, **Jomilde, João, Francysnenis, Essivane** e em especial a **Eunice** (*in memoriam*) a sua perda durante a pandemia de Coronavírus (Covid-19) me causou grandes danos emocionais, sinto muito sua falta, pois era uma das grandes incentivadoras da minha vida acadêmica. Agradeço a vocês pela gratidão e o incentivo no desenvolvimento da pesquisa.

À minha esposa, **Jucilene Fabricio**, com quem compartilho toda essa conquista, que somente foi possível graças à sua ajuda, parceria, sabedoria e cumplicidade. Agradeço a inspiração, o amor, a dedicação, o carinho, a paciência, a compreensão da minha ausência em alguns momentos.

Aos meus filhos **Romário, Filipe, Sara, Anne**, e minha neta **Anna Clara**, agradeço o respeito, a torcida e a maneira como me ajudaram a buscar inspiração para continuar a escrita da dissertação.

Aos professores e colegas

Quero deixar registrado os meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual de Roraima (Uerr), em parceria com Instituto

Federal de Roraima (IFRR) pela seriedade no processo de seleção e no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Agradeço, ainda, aos professores do programa que contribuíram diretamente nessa minha formação de pesquisador.

À minha orientadora, professora Dra. **Leila Maria Camargo**, que acreditou na pesquisa e me proporcionou muitos conhecimentos, devo agradecer a amizade, o carinho, o conforto, a cumplicidade e a confiança na realização deste trabalho. Agradeço pela oportunidade de aprender com suas palavras durante aulas e orientações virtuais e, principalmente, por me levar a problematizar a minha percepção do “ver” e ensinar, a desconstruir e ressignificar determinadas “verdades” impostas pela modernidade. Agradeço pelas revisões e discussões, seus conselhos, sua capacidade intelectual e, principalmente, sua clareza nas orientações sempre foram fatores importantes e determinantes, não somente para a construção deste trabalho de mestrado, mas para a formação deste jovem pesquisador. Obrigado, professora!

Aos meus colegas da linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Juntos fomos responsáveis por estranhar, ressignificar, problematizar e construir pensamentos, e, acima de tudo, partilhar angústias, alegrias, sonhos e esperanças. Agradeço pelas contribuições acadêmicas durante os debates nas disciplinas cursadas, além do companheirismo e das alegrias.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e Emancipação Humana, agradeço pelas informações, as reflexões e as discussões que foram e estão sendo realizadas de maneira a proporcionar inúmeros olhares sobre diversas temáticas.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-AM), no eixo de formação de professores, representados pelas professoras **Leila Camargo e Arlete Camargo** e toda a rede de pesquisadores que contribuíram de forma significativa, por meio de seus debates e reflexões, para a produção desta pesquisa, aperfeiçoando a metodologia empregada.

À banca

Aos professores, Dr. **Sérgio Luiz Lopes** e Dr. **Roberto Sanches Mubarak Sobrinho**, agradeço a leitura criteriosa do texto da qualificação, sinalizando contribuições que foram importantes e fundamentais para os caminhos trilhados e percorridos para a finalização deste trabalho.

*Ynau kuraidianau wapichana naik
watumimpian da'a!*

Tradução:

*Somos crianças Wapichana e
vamos estudar aqui!*

Neila Santos Wapichana e
Marcele Santos Wapichana

DA SILVA, Jonilde Lima. **Percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR**. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2022.

RESUMO

A pesquisa “Percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR” focaliza na temática da visibilidade das crianças indígenas em escolas urbanas com discussões sobre o currículo e interculturalidade. Está ligada à linha de pesquisa Educação Indígena, Educação do Campo e Interculturalidade e ao Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (Geeineh), do Mestrado acadêmico da Uerr/IFRR. Trata de um estudo de caso que busca através do objetivo principal desta pesquisa compreender as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas. Como problema de pesquisa, apontamos a seguinte questão: Como são as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista? Buscamos elementos que nos ajudarão contextualizar os estudos sobre as crianças e infâncias indígenas na Amazônia e como estes nos auxiliam a refletir sobre o currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Boa Vista. Com abordagem qualitativa e apoio da literatura antropológica em diálogo com a educação e a interculturalidade, buscamos, também, discutir os estudos sobre a infância, a infância indígena, o respeito à cultura e identidade, currículo da Educação Infantil, apontando desafios diante da necessidade de construir uma educação que realmente atenda às demandas interculturais, pautada na Constituição Federal do Brasil de 1988 que, em seu artigo 215, prevê que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. Concluímos que ainda há uma visão estereotipada dos povos indígenas e que as crianças indígenas presentes em ambiente escolar urbano de Boa Vista ainda são vítimas destas visões e pouco reconhecidas em seus direitos e singularidades. Ainda precisamos avançar muito para ter uma nação que respeite a identidade cultural do seu povo.

Palavras-chave: Professores indígenas e não indígenas. Percepções. Crianças Indígenas. Boa Vista

DA SILVA, Jonilde Lima. Curriculum and Interculturality: perceptions of Indigenous and non-Indigenous teachers about indigenous children in urban schools in Boa Vista-RR”. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2022.

ABSTRACT

The research “Perceptions of Indigenous and non-Indigenous teachers about indigenous children in urban schools in Boa Vista-RR” focuses on the issue of visibility of indigenous children in urban schools with discussions on curriculum and interculturality. It is linked to the research line Indigenous Education, Rural Education and Interculturality and to the Research Group Education, Interculturality and Human Emancipation (Geeineh), of the academic Master's degree at Uerr/IFRR. It is a case study that seeks through the main objective of this research to understand the perceptions of indigenous and non-indigenous teachers about indigenous children in urban schools. As a research problem, we point to the following question: How are the perceptions of indigenous and non-indigenous teachers regarding indigenous children in urban schools in Boa Vista? We seek in the research to find elements that will help us contextualize the studies on indigenous children and childhood in the Amazon and how they help us to reflect on the curriculum of Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Boa Vista. With a qualitative approach and with the support of anthropological literature in dialogue with education and interculturality, we also seek to discuss studies on childhood, indigenous childhood, respect for culture and identity, Early Childhood Education curriculum, pointing out challenges facing the need to build an education that really meets intercultural needs, based on the Federal Constitution of Brazil of 1988, in its article 215, provides that the State must guarantee to all the full exercise of cultural rights and access to the sources of national culture. We conclude that there is still a stereotyped view of indigenous peoples and that indigenous children present in urban schools in Boa Vista are still victims of these views and are poorly recognized in their rights and singularities. We believe that we still have a long way to go to have a nation that respects the cultural identity of its people.

Keywords: Indigenous and non-indigenous teachers; Perceptions; Indigenous Children; Boa Vista-RR

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes e o Código de Identificação.....	58
Quadro 2 - Categorias de Análise.....	59
Quadro 3 - Respostas dos Professores.....	63
Quadro 4 - Respostas dos Professores.....	65
Quadro 5 - Respostas dos Professores.....	67
Quadro 6 - Respostas dos Professores.....	68
Quadro 7 - Respostas dos Professores.....	71
Quadro 8 - Respostas dos Professores.....	72
Quadro 9 - Respostas dos Professores.....	73
Quadro 10 - Respostas dos Professores.....	75
Quadro 11 - Respostas dos Professores.....	76
Quadro 12 - Respostas dos Professores.....	77
Quadro 13 - Respostas dos Professores.....	78
Quadro 14 - Respostas dos Professores.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula na Pré-Escola em Boa Vista/RR.....	54
Gráfico 2 - Intervalos de Idades.....	60
Gráfico 3 - Professores Indígenas.....	61
Gráfico 4 - Intervalos de Anos de Trabalho na Educação Básica.....	62
Gráfico 5 - Alunos por Turma.....	63
Gráfico 6 - A Sala de Aula Homogênea ou Heterogênea.....	65
Gráfico 7 - Alunos Indígenas em Sala de Aula.....	67
Gráfico 8 - Atendimento aos Alunos Indígenas.....	69
Gráfico 9 - Trabalho Diferenciado com Alunos Indígenas.....	70
Gráfico 10 - Obrigatoriedade da Lei 11.645/08 nas Escolas.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Dcnei	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Funai	Fundação Nacional do Índio
Geeineh	Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Professor (a) indígena
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Professor (a) não indígena
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RR	Roraima
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

MEMORIAL: FORÇAS PARA PROSSEGUIR.....	19
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO I	
1 SOBRE O DIREITO ÀS INFÂNCIAS, AO RESPEITO, ÀS CULTURAS E IDENTIDADE.....	28
1.1 Sobre o conceito de infância.....	28
1.2 A infância nos documentos legais.....	34
1.3 A infância nas legislações curriculares.....	38
CAPÍTULO II	
2 ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA E EM RORAIMA.....	45
2.1 Os estudos sobre as crianças e as infâncias indígenas.....	45
2.2 Crianças indígenas na Amazônia.....	49
2.3 As crianças indígenas em Roraima.....	52
2.4 Espaço urbano: ser criança indígena na cidade de Boa Vista.....	55
CAPÍTULO III	
3 CRIANÇA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR URBANO: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	62
3.1 Quanto aos instrumentos de coleta de dados.....	62
3.1.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	64
3.2 Questões específicas da pesquisa.....	67
CAPÍTULO IV	
4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	87
4.1 A diversidade e heterogeneidade cultural da amostra.....	88
4.2 Percepção sobre as crianças indígenas.....	89
4.3 Percepção da diversidade.....	92
4.4 Sala de aula e as suas orientações sobre atendimento aos alunos indígenas.....	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	114

MEMORIAL: FORÇAS PARA PROSSEGUIR

Conservar a memória das coisas não é tarefa fácil. Refazer o caminho percorrido de minha vida profissional faz-me refletir, necessariamente, sobre as expectativas e desejos que nortearam a minha carreira acadêmica, desde tempos de estudante de Pedagogia até a seleção no curso de Mestrado Acadêmico. Mais do que recordar, este Memorial tem uma função pedagógica importantíssima, pois além de mostrar as ações de memórias passadas, também fala ao tempo presente e estende-se para o futuro.

Nasci na cidade Boa Vista-RR, mas vivi até os onze anos em uma comunidade indígena chamada Vila Brasil, hoje sede do município do Amajari. Meus pais, indígenas das etnias Macuxi e Wapichana, foram uns dos primeiros moradores desse lugar, sendo meu pai um dos primeiros professores e gestor escolar da região. Nesse período, surgiram os meus contatos iniciais com educação, pois passava um bom tempo na escola acompanhando meu pai e por ter a escola quase como uma extensão de minha casa. Sou o quinto filho de uma família de seis irmãos, que infelizmente não conseguiram se formar no ensino superior. Mesmo minha irmã mais velha, Eunice (em memória), com muito esforço, depois de muito tempo, conseguiu cursar um ensino superior, mas infelizmente a pandemia veio e arrancou esse sonho dela antes que pudesse se formar.

Aos dozes anos, me mudei para capital por situações familiares e passei a morar com minha irmã mais velha. Nesse processo de mudança repentina de lugar, senti um impacto muito forte de como é morar na cidade, ainda mais sendo indígena. Esse processo de ser criança indígena vivendo no centro urbano me causou diversos sentimentos confusos, medos e ansiedades de: como agir, o que falar, com interagir e locomover dentro de lugar que nunca tinha morado antes. Porém, minha irmã Eunice (em memória) foi uma base para que eu pudesse viver e crescer nesse lugar, sempre explicando como são as coisas e orientando para não perdermos as nossas origens e cultura.

Os impactos mais fortes sobre minha identidade cultural indígena surgem em lugar que, a meu ver não, deveriam existir. Senti o peso de ser indígena estudando em escola urbana. Foram difíceis os primeiros dias, semana e meses. Quantas palavras pejorativas, sorrisos e rostos atravessados em minha direção, “brincadeiras” com a cor da minha pele, sobre meus cabelos compridos. Ouvi diversas vezes os colegas do fundo da sala, dizendo: “hoje vamos cortar cabelos de índio nesse lugar”; “o que esse índio está fazendo aqui?”; “cuidado professora, o índio aí na frente tem flecha”. Por diversas vezes, tive que fazer trabalhos e pesquisas escolares sozinhos, mesmo que os professores recomendassem em dupla

ou em grupo. Isso me deixou triste por diversas vezes, mas não abalou minha estrutura cultural, quem eu era e sou, e com essa convicção finalizei os estudos até o ensino médio.

Como todo jovem tem sonhos para conquistar, comecei a trabalhar em diversos segmentos, mas sempre em mente que deveria prosseguir com estudos, porém as dificuldades financeiras não eram favoráveis e o trabalho já tomava bastante tempo da minha vida. Mas uma colega de trabalho me incentivou a fazer licenciatura em Pedagogia, dizendo que a prefeitura municipal sempre abria vagas para professores temporários e seletivos, fato esse que depois de um semestre estudando, houve um seletivo e conseguir entrar para ser professor de educação infantil. Em 2009, finalizo o meu curso de licenciatura, e em seguida faço duas pós-graduações, mas havia o sentimento e o desejo de fazer um mestrado em Educação.

Após quatros anos de tentativa para entrar Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima (Uerr), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima (IFRR), fui aprovado no ano de 2019 para turma de 2020, não há explicação à sensação de poder cursar Mestrado em Educação no meio da Amazônia e produzir ciências onde o acesso e as dificuldades de locomoções para outros centros urbanos são difíceis. Porém, as expectativas foram interrompidas pela chegada da pandemia de Coronavírus (Covid-19), causando frustração por não saber como prosseguir os estudos. Como é necessário ter forças, tivemos que nos reinventar e usar os meios tecnológicos para não parar e continuar produzindo conhecimento.

O uso da tecnologia, atrelado a experiências dos professores das disciplinas e Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (Geeineh), proporcionou abertura de discussões e descobertas que me levaram a refletir não somente como estudante, mas também como profissional, em especial com olhar mais humano no contexto em que estou inserido. Antes de entrar no mestrado, me apresentava profissionalmente como professor da rede municipal de educação e cultura, porém as provocações da professora Dra. Leila Camargo, me fizeram observar que não sou só o professor da rede municipal, “sou o professor indígena da etnia Wapichana” da rede municipal de Boa Vista e isso tem feito uma grande diferença no meu ambiente de trabalho, pois tenho sido chamado para resolver diversas situações que envolvem crianças indígenas dentro da escola. Com olhar mais humanizado, observo hoje as crianças indígenas presentes no ambiente escolar urbano, e busco compreendê-las e ajudá-las, principalmente seus familiares, com orientações. Pois não desejo que eles passem o que passei dentro da escola.

Finalizo este memorial, destacando que minha entrada no universo de pesquisa científica causou um turbilhão de sentimentos e que ela me proporcionará grande experiência

para poder ajudar o próximo a seguir em frente, também que sei que ainda é um primeiro passo de uma longa caminhada, mas pretendo buscar forças para prosseguir.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) pelo menos 10% da população de Roraima é composta por povos indígenas. Os números costumam indicar apenas os indígenas que vivem nas Terras Indígenas homologadas no estado e não costumam considerar os indígenas que vivem na cidade. Os que se autodeclararam indígenas em 2005 foram, aproximadamente, 31.000, pessoas de acordo com um relatório da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2005), a partir do programa Braços Abertos.

A presença dessa população na cidade ocorre por dois fatores, a citar que temos indígenas da cidade¹, cuja cidade cresceu em torno das comunidades e, indígenas na cidade, que se deslocam pelos territórios e vem à cidade por muitas razões. Deste modo, registra-se a presença de indígenas em muitos bairros e é nestes onde mais se observa a presença de crianças indígenas nas escolas de uma forma geral, não apenas da Educação Básica, anos iniciais e finais do ensino fundamental, mas também no Ensino Médio e Superior.

Nosso estudo foca o olhar nas escolas de Educação Infantil. A dissertação “Percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas”, está ligada a linha de pesquisa Educação Indígena, Educação do Campo e Interculturalidade e ao Geeineh, do Mestrado acadêmico da Uerr/IFRR e é um estudo de caso que busca uma compreensão mais aprofundada acerca da realidade educacional vivenciada por estas crianças que estudam em escolas públicas em Boa Vista-Roraima e seus direitos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 215, prevê que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. O texto constitucional garante o “direito a identidades e diversidades”, e a escola, desse modo, deve ser, também e principalmente, um ambiente que as acolha, promova inclusão, diálogo intercultural e democracia. Preconiza, ainda, o incentivo, a valorização e a difusão das manifestações culturais e, as crianças indígenas devem, na escola, ter seus direitos e cultura respeitados.

Embora a Constituição de 1988, em seus artigos 225 e 231, reconheça o direito à diversidade cultural e que o Brasil é um país plural, as escolas, de uma forma geral, ainda se constituem em territórios hostis à diferença, no caso específico de nossa pesquisa, a presença

¹ A mobilização dos povos indígenas no contexto da cidade, com reivindicações de reconhecimento do direito de autoidentificação das identidades étnicas, deu visibilidade a existência de comunidades indígenas nos diferentes bairros de Boa Vista. Ao chegarem à cidade, trazem toda a sua história sociocultural e misturam com elementos socioculturais urbanos, sem perderem suas identidades étnicas (OLIVEIRA, 2010).

de estudantes indígenas². Os currículos ofertados ainda são de cunho monocultural e monolínguíssimo, nos quais a diversidade é tratada, como diz Candau (2011), pontualmente e nos dias comemorativos e datas específicas.

Procuramos, neste trabalho, tratar da questão do direito à diversidade e discutir as percepções dos professores (as), de escolas públicas de Educação Infantil em Boa Vista Roraima, a partir do olhar sobre a infância da criança indígena, presente nas escolas urbanas e o seu lugar no currículo. Esses olhares dizem muito a respeito da concepção que estes professores (as) têm da diversidade e da alteridade.

Estamos concebendo o conceito de cultura, na perspectiva de Moreira e Candau (2007), como um conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em grupo. Logo, faz-se necessária a investigação do tema, pois, permite-se considerar as diferentes culturas presentes na escola, bem como proporcionar mais reflexão sobre a diversidade, evitando-se preconceitos e estereótipos. Compreendemos que a escola, para ser democrática e plural, deve ser o ambiente onde a diversidade tenha espaço e as identidades sejam valorizadas e fortalecidas.

Conforme afirmam Bernardi e Caldeira (2012), a escola deve também ser vista como um espaço onde o respeito seja praticado cotidianamente, bem como os direitos das crianças à diversidade e à formação humana mais ampla em todos os sentidos: como a convivência com a alteridade e o respeito e diálogo com a diversidade étnica, cultural, entre outros, seja efetivado de fato e não seja apenas retórico. É na infância que começamos a nos educar para a vida coletiva, para o respeito ao outro e a diversidade e diferença.

A questão da diversidade e da diferença no nosso *locus* de pesquisa é problemática, visto que é fato que no estado de Roraima e na capital Boa Vista ainda há preconceito e discriminação contra os povos originários. Tais visões estão relacionadas aos processos de colonização, especialmente nas fronteiras e às disputas entre os colonizadores e os povos indígenas relacionadas às terras e domínio dos territórios pelos não indígenas (CAMARGO, 2011, 2016).

Embora a violência do processo colonial tenha dizimado grande parte dos povos indígenas que habitavam o território a partir da chegada dos colonizadores, estes, resistiram os

² “O aluno indígena que vem morar na cidade torna-se descontextualizado e sofre discriminações por parte dos colegas, estas reflexões são feitas ao observarmos os comportamentos dos alunos indígenas e não indígenas nas escolas da rede pública. As condições sociais em que se encontram os povos indígenas hoje no Estado de Roraima estão atreladas ao conjunto de fatores que reúnem acontecimentos históricos, marcados pelo sofrimento e desaparecimento no processo de submissão e escravidão, além da perda de elementos culturais” (SANTOS, 2007).

processos de dominação e as políticas integracionistas³ e assimilacionistas⁴ que procuraram diluí-los em uma cultura “nacional”, apagando suas especificidades e a presença destes é marcante tanto na capital quanto nas Terras Indígenas homologadas (MATOS, 1999). No entanto, parece que há uma tentativa de invisibilizá-los em todos os espaços sociais, como a escola.

O trabalho apresentou três motivações como justificativa para realização da pesquisa: uma de cunho pessoal, outra de cunho científico acadêmico e também de cunho social. **A motivação pessoal** está relacionada ao direito de as crianças indígenas serem reconhecidas como sujeitos no espaço escolar e possam viver suas infâncias sem terem suas culturas e identidades diminuídas ou invisibilizadas. Como pertencente ao povo indígena Wapichana, convivi e, de certa forma, vivi o processo de estigmatização e preconceito por minha origem pelo fato de ser “diferente”. Vivenciei experiências bastante negativas em espaço escolar urbano por ser indígena.

Em minhas memórias de pré-adolescente no ambiente escolar urbano, relembro quantas situações passei por causa de minha identidade indígena, que até então não sabia que era em muitos casos uma discriminação e preconceito, sobre a minha maneira de ser. Quantas vezes fui chamado de “caboclo”, “índio”, “cabeludo” e lembro também dos colegas sorrirem e até apontarem o dedo em minha direção.

Embora tenha passado por isso, estas questões não abalaram e nem modificaram a minha identidade, pois sempre fui positivo e sabedor do que eu era e de onde eu vim. Não me sentia envergonhado de ser chamado por nomes pejorativos. Mas ao passar do tempo e já adulto, voltei a vivenciar experiências negativas no que trata a minha identidade enquanto indígena, com usos de palavras pejorativas e, em alguns casos, sofri agressão física em defesa daquilo que eu era. Tais situações foram recorrentes, e assim como eu, pode ter acometido inúmeras outras crianças indígenas que se encontram indefesas em um sistema sociocultural predominantemente branco.

Agora a defesa da identidade não é mais física e nem com trocas de palavras depreciativas, mas de uma luta constante pelo reconhecimento das identidades indígenas presentes em sala de aula do município de Boa Vista é o que me motiva a continuar a luta de afirmação de identidade.

³ “Este modelo estaria voltado não aos indivíduos, mas a grupos ou segmentos das minorias, procurando fazer com que eles adotassem, de forma coletiva, os valores nacionais.” (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

⁴ “A ideia era que os indivíduos se integrassem gradualmente à cultura nacional, incorporando a língua e, principalmente, os deveres de um cidadão francês. Mas a maior diferença do modelo anterior está em centrar a ação nos indivíduos e não nos grupos.” (PALADINO, Mariana; ALMEIDA, 2012).

Através desta dissertação, pude reviver algumas memórias da infância que remetem a situações de preconceito, lutas para o processo de autoaceitação e aceitação do outro. Lembrome da minha infância quando morava no município do Amajari que corria pelos terrenos e ruas, do subir e descer os pés de mangueiras, de goiabeiras, dos jogos de futebol com os amigos e vizinhos, dos banhos no rio ou nos pequenos igarapés da região, das histórias assustadoras que os nossos pais, avós e parentes contavam, da escola, das horas na frente de casa conversando.

A segunda motivação é de **cunho científico-acadêmico**. Está relacionada à minha vivência profissional como professor de Educação Infantil em uma escola urbana e a busca de uma maior qualificação para entendimento da questão e contribuição sobre a temática.

A terceira motivação, e não menos importante que as outras acima citadas, é a **de cunho social**. Quando atuava como coordenador pedagógico, me encontrei com uma situação desafiadora até então não presenciado em meus doze anos de docência. Deparei-me com os pais de duas crianças indígenas, uma de quatro e outra de oito anos da etnia Wapichana que matricularam seus filhos na escola em que eu estava coordenando.

A criança de quatro anos não falava a língua portuguesa, chorava constantemente e só parava quando sua irmã de oito anos conversava com ela. A mais velha conseguia entender um pouco do português e fazia a tradução do que os professores e a coordenação orientavam. Nesse sentido é que passei a buscar livros, artigos e atividades na língua materna Wapichana para poder ajudar tanto os professores quanto as próprias crianças. Dessa forma, esta dissertação vem trazer uma perspectiva diferenciada sobre a educação ofertada às crianças indígenas e o impacto dela na sociedade vigente.

Por fim, cabe mencionar que o município de Boa Vista nos últimos anos vem investindo em ações voltadas para reconhecimento das crianças. No ano de 2019 foi considerada a capital da primeira infância⁵, por ter políticas públicas integradas entre Saúde, Educação, Social, Comunicação, Finanças e muitos parceiros externos que favorecem o desenvolvimento das crianças, que vai da gestação até os seis primeiros anos de vida. Neste mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura implantou a nova proposta curricular para Educação Infantil, seguindo as definições da Base Nacional Comum

⁵ Em 2013, a Prefeitura Municipal, antes mesmo da Lei Federal nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, estabeleceu como prioridade a política pública integrada inteiramente voltada às crianças, tornando Boa Vista a Capital da Primeira Infância e referência nacional e internacional. Disponível em: <https://observatorio.prefeitura.boavista.br/paginas/primeira-infancia-ago-2020>

Curricular (BNCC), alinhada aos princípios dos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei)⁶ (MEC, 2009).

Assim, esperamos que com nosso trabalho possamos, de alguma forma, contribuir nas escolas, com a discussão que nos propusemos nesta dissertação, de forma a nos educarmos coletivamente para o trabalho com a alteridade, interculturalidade, onde todas as crianças tenham direito e sejam respeitadas em suas culturas e especificidades.

O trabalho traz como problema de pesquisa: Como são as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista? Tem como pano de fundo questões norteadoras em compreender se: há uma diferenciação nas percepções dos professores (as), onde se aproximam e onde se diferenciam; e, como o currículo atende às necessidades de crianças indígenas matriculadas em escolas urbanas? Por que há invisibilidade de dados sobre crianças indígenas matriculadas na rede ensino?

Como objetivo geral nos propusemos: Compreender as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas. E objetivos específicos: Realizar pesquisa de campo verificando quais as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito da criança indígena nas escolas em que atuam. Discutir as concepções de infância no contexto histórico, contextualizado os estudos sobre as crianças e infâncias indígenas na Amazônia e como estes nos ajudam a refletir sobre o currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Boa Vista; Mapear a presença de crianças indígenas nas escolas municipais urbanas e sua invisibilidade;

O estudo buscou apoio na literatura produzida a respeito da infância. Procuramos dialogar com autores como Arroyo (1994); Cohn (2002), Silva (2002), Nunes (2003), Oliveira (2003), Saviani (2003), Noal (2006), Candau (2008), Mubarak Sobrinho (2009).

Trata-se de um estudo de caso, conforme Velho (1978, p. 113):

[...] um estudo de caso não pretende, necessariamente, encontrar o típico ou o médio, mas sim, através de um trabalho mais demorado e intensivo, perceber mecanismos e estratégias socioculturais difíceis ou impossíveis de serem captadas através de grandes amostragens de enormes universos. [...] Nesse sentido, [...] volta-se para o estudo da visão de mundo e do ethos de um grupo social particular, preocupado que estava não só em perceber uma racionalidade, mas também em captar um tom, uma maneira de ser, um estilo de vida.

Partindo dessa definição em busca de uma compreensão através de uma amostragem de um grupo particular que trabalha diretamente com crianças indígenas e que atua na

⁶ Estabelecem, em seu artigo 3º, que o currículo da Educação Infantil: [...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Educação Infantil, é que foi possível observar sobre as percepções de professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, que conforme definida por Chizzotti (2003, p. 222), tem como pressuposto básico:

A investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de qualificações estatísticas.

Nesse sentido, no capítulo III apresentar e discute opção teórico-metodológica da pesquisa, os sujeitos, o contexto e os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

O trabalho está estruturado assim: no capítulo I, tratamos do direito à infância, ao respeito, à cultura e identidade, a partir da legislação existente e das discussões de pesquisadores a respeito. Buscamos refletir sobre os conceitos de infância em suas diversas abordagens tendo como preocupação central a questão das concepções curriculares do ensino oferecido na Educação Infantil.

O capítulo II trata inicialmente dos estudos a respeito da infância e da criança indígena no Brasil. Em seguida, fazemos um apontamento sobre os estudos da criança indígena na Amazônia, onde damos destaque a trabalhos de pesquisadores da área e por fim focamos sobre a questão no estado de Roraima e o tratamento das condições das crianças indígenas na capital, Boa Vista.

O capítulo III apresenta os dados e o corpus de análise da pesquisa de campo realizada com professores indígenas e não indígenas e suas percepções sobre as crianças indígenas com quem trabalham em sala de aula, através das análises das respostas buscamos desvendar um pouco as múltiplas facetas deste microuniverso escolar a fim de compreender melhor esse cotidiano no que trata ao cumprimento do direito e às necessidades da criança indígena à aprendizagem e ao fortalecimento da identidade e a cultura própria também em contexto urbano, conforme a lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008.

O capítulo IV traz as análises da pesquisa e dados de campo, buscando analisar as percepções dos professores (as) indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas presentes em suas escolas urbanas, para dar conta de responder as questões propostas da dissertação. Buscamos identificar se há uma diferenciação nas percepções dos professores (as), se estas se aproximam ou se diferenciam e, inferir, o quanto estas percepções interferem na prática pedagógica do (a) professor (a) diante de crianças indígenas.

CAPÍTULO I:

1. SOBRE O DIREITO ÀS INFÂNCIAS, AO RESPEITO, ÀS CULTURAS E IDENTIDADE

Neste capítulo, tratamos sobre a infância, concepções e direitos contidos nos documentos legais e a partir de autores que vêm problematizando não apenas no campo antropológico, do direito, mas também no campo educacional. Uma das áreas que vêm contribuindo para melhor conhecimento desta temática é a Antropologia da Infância (COHN, 2005). Cohn reconhece que estudar a infância ainda é um desafio, uma vez que durante séculos as crianças não eram reconhecidas como sujeitos. Diz ela:

Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. É por isso que uma antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege esse objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo (COHN, 2005, p. 8).

Os estudos sobre a infância têm se revelado complexos, por esta razão ainda é um campo de estudos que vem se solidificando. Cabe mencionar que a concepção de infância tem se modificado o decorrer da história. Por muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura.

1.1 Sobre o conceito de infância

Infância, segundo dicionário Aurélio da língua portuguesa, significa crianças e também relaciona ao tempo de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Puerícia; meninice (HOLANDA, 1993). Quando tratamos da infância, de que infância estamos falando? É com essa indagação feita por Miguel Arroyo (1994) no artigo “O significado da infância”, que iniciamos esse tópico procurando refletir a respeito da questão, uma vez que esta muitas vezes passa despercebida ou poucos debates têm sido feitos, até mesmo com quem trabalha com a infância, que são os professores. Não costumamos diferenciar e especificar de que infância estamos falando, nos encontros pedagógicos e debates sociais, acadêmicos, culturais e principalmente no campo educacional, acerca dos direitos, respeito, a cultura e a identidade das crianças,

Arroyo (1994) destaca que estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando constantemente, uma vez que, de acordo com ele, a infância está em permanente construção. Observa que há alguns anos, a ideia de infância era compreendida como sendo de um ser dependente, ou seja, a crianças como uma espécie de instrumento de

manipulação ideológica dos adultos, pois o considerava um adulto em miniatura. Diz Arroyo (1994, p. 88) que:

Na medida em que o trabalho vai ficando cada vez mais por conta dos adultos e a criança é, cada vez menos, inserida no mundo do adulto, muda a concepção de infância. Eu me criei no ambiente rural e minha infância foi muito curta. Na medida em que eu já podia trabalhar com meu pai, ajuda-lo a levar alguma ferramenta para o trabalho, eu deixava de ser crianças e começava a me inserir rapidamente no mundo do trabalho. No mundo rural a infância é muito curta. As crianças entram mais rapidamente para o mundo do trabalho, que é o mundo do adulto. Já na cidade, o tempo da infância se prolonga.

Dessa forma, o autor concebe uma visão da infância como uma etapa onde a criança é entendida como ser histórico-social de direitos e deveres que devem ser respeitados, pois, a infância está relacionada ao papel da mulher na sociedade, e quando esta se insere no mundo do trabalho a infância se constitui como categoria social, e conseqüentemente como sujeito público e social de direitos. Ainda segundo Arroyo (1994), à medida que a reprodução da infância foi deixando de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família, surge a infância como categoria social.

Assim, ainda conforme o pesquisador, as conseqüências de relação ao sentimento de infância teriam se desenvolvido pela consciência da alteridade das crianças em relação aos adultos, ou seja, o adulto descobre a infância nos processos de sua construção como sujeito civilizado. Diante desse pensamento humanista do adulto em relação às crianças é que Arroyo (1994) coloca a concepção de que infância é tempo para passarmos a considerá-la como tempo em si, como vivência em si, ou seja: “Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam.” (ARROYO, 1994, p. 90).

Ao falar da infância não podemos nos referir a esta etapa da vida como um lapso, e sim como um conjunto de fatores que estabelece determinadas posições ou estruturação que incluem a família, a escola, pai, mãe, além do espaço e tempo estão intimamente ligados e que cooperam para que haja determinados modos de pensar e viver a infância.

Ao adotarmos como exemplo a escola como um desses conjuntos de fatores na estruturação da infância, a antropóloga James e os sociólogos Jenks e Prout (*apud* SILVA; NUNES, 2002), afirmam:

Na maior parte das sociedades ocidentais as crianças são obrigadas a passar uma considerável parte de seu tempo nas escolas, um espaço que providencia uma singular possibilidade de manipulação e controle de um extenso grupo populacional. As escolas propiciam uma ordenada passagem temporal do estatuto de crianças ao de adultos; ao mesmo tempo, na vivência do dia-a-dia, restringem o modo como as crianças podem passar o seu tempo. Deste modo, a unidade de análise torna-se menos a escola considerada como prédio ou instituição, e mais o currículo como

processo social que anima e dá significado à escola como organização formal. O currículo é estratégico para o mapeamento de toda a experiência das crianças na escola através de uma combinação de espaço, tempo, localização, conteúdo, proximidade, isolamento, integração e hierarquia (JAMES; JENK; PROUNT, 1997, p. 41 *apud* SILVA; NUNES, 2002, p. 67).

As combinações e as restrições de espaço e tempo de vivência do dia a dia da criança que os autores expõem, remete-nos a realizar uma análise histórica para que, assim, possamos entender o papel da infância e o impacto desta na vida adulta. É válido destacar que os estudos sobre a infância somente aconteceram no fim do século XVI e durante o século XVII, é que as atenções e indagações sobre a infância começam a ganhar destaque.

O estudo histórico de Philippe Ariès (1981), sobre a história social da criança e da família, destaca que a ideia de infância foi uma construção social do ocidente. Observa o historiador que o conceito de infância ocorreu durante a transição da sociedade feudal para a industrial. Como menciona Ariès (1981), houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância. As crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, aponta o pesquisador:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente as crianças do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ÁRIES, 1981, p. 156).

Porém, segundo Ariès (1981, p. 193), esse período, entre a Idade Média e os tempos modernos foi compreendido como fruto de uma caminhada em que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades”. Mesmo que esse reconhecimento acontecesse de forma parcial, ou seja, as crianças começam a ser reconhecidas como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade e a família começa demonstrar preocupação e interesse pela sua saúde e a educação.

O trabalho de Ariès (1981) traz uma perspectiva diferenciada sobre a infância, diferenciando-a da vida adulta. Entretanto, mesmo com tantos pontos positivos, vale salientar o aspecto utópico do trabalho, afinal, imerso na “Idade das Trevas”, a igreja e a nobreza mostravam-se resilientes em aceitar que a infância pudesse ser tão importante quanto à vida adulta.

A pesquisadora Boto (2002) menciona que na Idade Média, as crianças eram vistas simplesmente como membro de uma linhagem. Assim, as crianças eram incapazes de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo, ou seja, ao longo da história a infância foi recebendo diversas formas de discursos, persistindo por muito tempo na sociedade sem distinguir do que realmente era uma criança, pois não havia um tratamento diferenciado para as crianças no período da infância, ela era considerada como dita por Ariès (1981) um adulto em miniatura, pertencente de uma linhagem, dos pais, ou seja, os sentimentos, suas preocupações, suas limitações e seu desenvolvimento social não eram levados em conta.

As limitações sociais da criança, além do estímulo das diferenças cultural e financeira, manifestando a adultização da criança colocada por Arroyo (1994), é também exposto pela diretora de filme em curta-metragem Lilian Sulzbach (2000) chamado “A invenção da infância” mostra como era a infância rural e urbana, partindo do princípio de que nem todas as crianças têm infâncias. Segundo as autoras Vincensi e Cerutti (2017, p. 1):

A infância enquanto sinônimo de inocência e fragilidade assinala grandes diferenças sociais, apresenta, alternadamente, as realidades extremamente distintas em que as crianças estão inseridas, pois enquanto algumas crianças precisam comprometer-se com o trabalho expondo-se, muitas vezes, a riscos e perigos, outras precisam comprometer-se com atividades diversas, que lhe são designadas pelos adultos.

Essas diferentes infâncias expostas pelas autoras nos remetem a analisar sobre como precisam ser considerados os estudos sobre a infância e sua construção social. Silva e Nunes (2002, p. 18), citando James e Prout (1900), apresentam seis princípios de orientação sobre os estudos das crianças e da infância:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...].
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, [...].
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...].
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Os princípios nos guiam para compreender que os estudos sobre a infância devem acontecer já nos primeiros anos de vida, entendida como a primeira infância, e levar em consideração a construção de sua classe social e suas relações culturais. Pois a infância deve

ser vista como parte da cultura e da natureza, sendo um campo híbrido de investigação, é o momento da vida em que a criança começa a desenvolver o psíquico de maneira organizada, pois por meio da fala e brincadeiras consegue começar a entender o mundo e a se relacionar melhor com ele, além de começar a construção do pensamento. Para Prout (2005, p. 114):

A infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-cultural, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos (tradução livre).

Os estudos sobre a infância mencionam que é necessário observar a infância como uma construção social nos anos iniciais, pois é de grande importância para que ocorra seu desenvolvimento de socialização no meio em qual ele vive respeitando suas etnicidade, classe social e cultural, pois todas as crianças trazem consigo sua infância impregnada na sua memória que contribuirá para desenvolver sua capacidade intelectual.

Para Arroyo (1994), a experiência da infância é bastante diferenciada de uma cultura para outra e de uma classe social para outra e varia de criança para criança. Para ele, a infância no campo não é como na cidade, sendo esta mais curta, a da cidade pode ser desfrutada por mais tempo, não é preciso sair cedo de casa para ajudar o pai no trabalho. Dessa maneira, Arroyo critica indiretamente o trabalho infantil e os pedintes que se alienam da infância em busca do sustento para o lar. Assim como a das crianças de favela pode não ser igual à de crianças do condomínio fechado, elas não deixam de ser crianças, mas viverão a infância de forma diferente.

Assim sendo, a infância varia conforme a colocação das crianças na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário e na sociedade em geral, esse cenário de processos culturais e sociais reconfiguram aquilo que é primordial para seu desenvolvimento saudável.

“Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 198).

Deste modo, falar acerca da infância não é uma tarefa fácil, uma vez que, para muitos autores escondem armadilhas sutis na qual não deve existir espaço de dúvidas quando se discute este assunto (FROTA, 2007), pois o que sabe sobre a infância continua sendo o que os adultos sabem sobre ela, não que as crianças falam sobre si mesmo nesse período.

Kohan (2008), em seu texto “Infância e filosofia” esclarece a ideia de que aquele que viver a infância seria:

Um indivíduo de pouca idade denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivo – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantilis*, “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio”, etc. (CASTELLO; MÁRCICO, 2006 *apud* KOHAN, 2008, p. 40).

Na obra, o autor ressalta a importância da infância, exaltando a experiência e os seus sentidos assim como as suas paixões, ao elaborar um conceito de infância. Entender este momento de ser criança, as atenções que recebem e compreendê-las para atuar sobre ou com elas que é preciso compreender e analisar a infância das crianças, levando em consideração sua etnia, classe social, gênero, ou seja, varia de entre sociedade, no interior da mesma família e a estratificação social, como afirmam Pinto e Sarmiento (1997, p.17):

Assim, “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Diante disso, as crianças devem ser enxergadas como um sujeito ativo, produtor e reproduzidor de cultura, isto é, as crianças têm uma cultura própria, específica da infância, com seus códigos próprios, saberes e valores que são resultados do arbítrio cultural como as brincadeiras que Vygotsky, citado por Baquero (1998), de que as brincadeiras, os jogos são atividades da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social.

Para Vygotsky (1998), a criança é um ser social e faz parte de um contexto macrossocial, o qual interfere no seu comportamento através de atividades mediadas no seu histórico-cultural como, por exemplo: linguagem, a imaginação, a emoção, o brincar, dentre outros.

As crianças são dotadas de características peculiares pertinentes a sua faixa etária, ou seja, elas têm imaginação, brincam, querem correr, sorrir, interagir e fazer tudo de novo. Elas estão vivendo a sua infância não importa onde estejam, seja em meio à guerra na Síria, nas grandes favelas brasileiras ou em meio a Amazônia. As relações estabelecidas entre as elas e suas formas de habitar e se inserirem no mundo, como descreve Barbosa (2007, p. 1066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana

das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

A partir da construção da sua própria identidade pessoal e social, as crianças têm seu direito à infância que é a principal etapa da vida do ser humano, é justamente nesta fase que se aprende valores e culturas. Andrade (2010, p. 24) expõe “[...] que embora tenhamos um quadro legal de defesa dos direitos da infância, grande parte do mesmo não foi efetivado, o que requer a intensificação das lutas pelos direitos das crianças em nossa sociedade [...]”. O direito de infância nesse diálogo, de maneira prioritária, é o respeito aos seus direitos e que se faz necessário pensar sobre os espaços e oportunidades que estão sendo dadas a elas com seus direitos e deveres assegurados.

Diante das interpretações expostas pelos autores acima mencionados sobre a temática, que vai desde a falta de sentimento de infância ao reconhecimento de sua existência. Seria possível eleger um conceito de “infância”? Nesse sentido, o texto aqui exposto não tem a pretensão de eleger o conceito fechado sobre a infância, mas sim colocar em evidência as crianças. As crianças como seres em formação, no encontro entre adultos, nas culturas, na educação e na sociedade, pois é através da formação das crianças que a sociedade pode se reconstruir a cada momento. Ressalta-se que, a priori, a infância é compreendida como todo o período que estende até atingir a maioridade, ou seja, até os 18 anos, definição esta usada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

1.2 A infância nos documentos legais

Analisar a evolução dos documentos legais de direito da criança ao longo da história, percebe-se que até o início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças, pois percebiam a criança com uma “tábula rasa” ou “adulto em miniatura,” conceitos estes que estenderam por muito tempo. Nesse período do século XX, com o avanço da industrialização, era comum ver crianças trabalharem ao lado de adultos em condições insalubres e inseguras, Unicef (1948). Porém com o avanço de reconhecer as injustiças e estimulados por uma maior compreensão das necessidades de desenvolvimento das crianças é que os padrões internacionais de direitos da criança avançaram fortemente ao longo do século passado. Em 1924, na Declaração de Genebra ou Declaração Sobre os Direitos da Criança aparece em seu texto que todas as pessoas devem às crianças, esse dever mesmo que sendo apenas

assistencialista, constituiu um grande marco para reconhecer a criança como criança. Porém, foi na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 que se originou um verdadeiro microsistema de direitos humanos das crianças. Como descrevem as autoras Silva e Silva (2021, p. 3):

O processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos no âmbito internacional acompanhou a evolução do Direito Internacional de Direitos Humanos, e o próprio conceito de indivíduo como sujeito de direitos. De início foram estabelecidos apenas princípios guias, sem um vínculo ou uma obrigação dos Estados signatários para com os direitos das crianças, até que a partir da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, originou-se um verdadeiro microsistema de direitos humanos das crianças.

Esse processo de reconhecimento nos documentos legais sobre o direito à infância no século XX é produto de lutas, legislação e dispositivos legais com base em documentos internacionais, dentre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

Essas estruturas legais universais visam garantir os direitos das crianças, fundamentais para a compreensão da infância como categorias sociais. Como assegura Rousseau (1994, p. 69):

A infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a crianças nas crianças”.

Apartir dessa organização da vida humana e a consideração da criança na criança é que passou a existir possibilidades de defesas em prol da infância para que as crianças vivam esse momento de forma ampla, não só no âmbito da escola, mas em todos os contextos sociais aos quais pertençam.

A Declaração de Genebra (JENSEN, 2018,) é considerada o primeiro documento de caráter amplo e genérico com relação às crianças. Enquanto na primeira Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou seis convenções que se referem à proteção à maternidade, à definição da idade mínima de 14 anos para o trabalho na indústria e à proibição do trabalho noturno de mulheres e menores de 18 anos, ou seja, protegia um pequeno grupo de pessoas, a Declaração de Genebra abrangia todas as crianças. E, apesar de ainda não considerar as crianças como sujeitos de direito, trouxe em seu texto importantes itens de proteção (JENSEN, 2018).

Na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), as crianças deixam de ser objeto de proteção para se tornarem sujeito de direito, ou seja, caso houvesse alguma violação aos direitos básicos das crianças, não teria amparo de lei por ser considerada “objeto de

proteção” e não “sujeito de proteção”. E a infância passou a ser sujeito coletivo de direitos, reconhecendo a vulnerabilidade e a necessidade de adotar uma política pública voltada à sua proteção. Conforme descrito no seu Princípio I.

Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente às próprias crianças ou à sua família. (UNICEF, 1959, p. 1).

A Convenção dos Direitos das Crianças (1989) inovou em vários aspectos, sendo a atitude de reprimir de suas normas o mais relevante, ou seja, enquanto o texto da Convenção de 1959 não obrigava o Estado a cumprir o texto dele decorrente, os países que assinaram esta Convenção passaram a ser obrigados a adequar-se às novas regras referentes aos direitos das crianças e dos adolescentes. Destaca-se os 42 artigos que seguem a mesma linha de pensamento da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão que vão cuidar de direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

Como vimos, a construção dos direitos das crianças percorre uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios para que os princípios estabelecidos nos dispositivos legais internacionais sejam incorporados ao quadro legal específico das nações.

No Brasil a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), são os mecanismos legais que visam assegurar os direitos adquiridos por essa população. É importante mencionar que só poderemos entender os códigos legais relativos à infância se entendermos a concepção de infância, que compreende estes como sujeitos e direitos, ou seja, com proteção integral. Diante dessa compreensão de proteção integral é que a Constituição Federal (1988) explicita que é dever do Estado e da Sociedade assegurar às crianças e adolescentes, condições de desenvolvimento que favoreçam o exercício da cidadania em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de ajudá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 132).

O Estatuto da Criança e Adolescente teve seus pressupostos baseados na Convenção dos Direitos das Crianças e em seu texto prevê que o Estado deve garantir assistência desde a gestação e nascimento, bem como por toda a vida das crianças, considerada assim até os doze anos de idade, e adolescente aquele com até dezoito anos de idade.

O documento deixa bem claro que se deve considerar o processo de desenvolvimento das crianças e do adolescente e os aspectos essenciais a sua condição, implicando assim no respeito ao direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” e também “buscar refúgio, auxílio e orientação” (BRASIL, 1990, n.p.). Mesmo sendo uma lei muito avançada, o conteúdo de seus artigos ainda não assinala a vida das crianças no Brasil. São ideais a serem atingidos, que refletem uma época da história e principalmente a vida concreta das crianças brasileiras.

Os direitos das crianças foram uma construção social configurada pelo caráter de muitas vezes incoerente quanto à importância da necessidade do direito, as barreiras para sua efetivação ainda são grandes em diversos lugares. Nesse processo de garantia de direito às crianças passa a ser vista como verdadeiros sujeitos de direitos. Nesse contexto:

Deixam de ser vistos como meros sujeitos passivos, objeto de decisões de outrem (ou seu representante legal), sem qualquer capacidade para influenciar a condução da sua vida, e passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, ou seja, como sujeitos dotados de uma progressiva autonomia no exercício de seus direitos em função da sua idade, maturidade e desenvolvimento das suas capacidades. Pode, por conseguinte, afirmar-se que as crianças e o adolescente conquistaram já um estatuto de “cidadania social” incontornável (MARTINS, 2004, p. 6, grifos do autor).

Portanto, a criança passa a ser considerada pela sociedade e por aqueles que compõem e criam leis como sujeitos carecedores e detentores de direitos e garantias fundamentais. Deixando de ser tratada como um “fardo” ou um “objeto” e passa, gradativamente, a ser vista pela sociedade com olhar mais humano e indistinto. A seriedade de compreender isto está no fato de que os estudos em conjuntos consideram a crianças como um ser social que é influenciado e influencia o meio em que vive.

Para Kramer (1986, p. 79):

Conceber a crianças como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pretende a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto.

Deste modo, em termos gerais da atualidade, a concepção de direito das crianças no Brasil, considerada e inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos que exerce sua cidadania na sociedade a qual está inserida, é estabelecida de forma ampla nos processos legais da legislação como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (MEC, 2009).

1.3 A infância nas legislações curriculares

Levando em consideração que a educação infantil tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da criança, sendo ele cognitivo, afetivo e social, podendo usufruir plenamente a infância e ampliar suas vivências, é que os documentos curriculares, ao decorrer dos anos no Brasil, foram aprimorando para atender esses objetivos, principalmente quando se trata do atendimento no ambiente escolar. Em 1961, a primeira lei voltada para o sistema educacional dos jardins de infância, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB – nº 4.024/61, em seu artigo 23 expõe que “a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 5.692/71 em sua redação apresenta que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, n.p.). Na Constituição Federal de 1988, as crianças de 0 a 6 anos tiveram o direito de acesso às creches e pré-escolas, tornando assim um marco para as crianças, pois segundo a lei, o atendimento era gratuito, deveria ser em escolas com qualidade, com igualdade de condições de acesso, destacando os direitos da criança e reconhecendo como o sujeito do direito.

Diante disso, a sociedade brasileira inaugurou uma nova compreensão sobre a infância. As crianças passaram à condição de cidadãs de direitos. A Carta Constitucional promoveu a superação de visões anteriormente presentes no imaginário coletivo de nosso país que concebiam crianças como tábulas rasas, sujeitos passivos à ação socializadora adulta.

Tornando perceptível, nas últimas décadas, o acontecimento de importantes transformações na política pública de educação e ações pedagógicas como criação de currículo para Educação Infantil e a primeira infância. A Lei nº 13.257, de 08/03/2016 estabelece princípios e diretrizes para formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida e desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. É uma lei que reconhece a importância das crianças e valoriza a primeira fase da vida.

Esses processos de reconhecimento da infância da criança como cidadão de direitos e de usufruir deles são concebidos dentro do ambiente escolar, ou seja, a escola deveria torna-se

a defensora da garantia desse direito, devendo receber as crianças sem discriminação de raça, credo ou gênero, o convívio social e a construção de vínculos afetivos. Deste modo o currículo se apresenta como a ponte que liga as normativas legais e os saberes pedagógico.

Sobre estudar o currículo na expressão das tensões entre os sujeitos e a institucionalidade das normas e leis, Moreira e Candau (2007) concordam ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e que reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação. Para Arroyo (2004), é preciso compreender as infâncias que frequentam as salas de aula e conhecer suas trajetórias para reconstruir os caminhos curriculares que atendem a criança em sua extensão social.

Assim, os autores colocam que reconhecer a infância no ambiente escolar poderá ser estratégia de crescimento e promovendo um diálogo entre saberes e culturas. No texto *“Educando e Educadores: seus Direitos e o currículo”*, Arroyo (2007) acredita ser o momento oportuno para repensar e refletir as indagações sobre o currículo escolar, seu ordenamento, suas hierarquias, a segmentação dos conhecimentos em disciplinas e as cargas horárias que condicionam o trabalho dos educadores e dos educandos, tal postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade.

[...] o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos. Dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (ARROYO, 2007, p. 18).

Arroyo (2007) defende uma educação como direito de todos e uma escola plural que atenda à diversidade e aos diversos, seja na educação no campo, indígena e quilombola. Candau (2016), em suas pesquisas dos *“Direitos Humanos, Educação, Interculturalidade”* (2012), elabora artigo intitulado *Construindo Práticas Pedagógicas* (2016) no qual expõe debates sobre as relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, culturas infantis entre outros, presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e relações de intolerância e discriminação. A autora propõe a incorporação da perspectiva da interculturalidade crítica no cotidiano e no currículo escolar, e partindo dessa visão da interculturalidade crítica conceitua a educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Diante dessas questões, a interculturalidade no currículo escolar nos últimos anos vem gradativamente adquirindo espaço nas discussões teóricas, acadêmicas e como temática a ser contemplada nas escolas. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido de forma a respeitar as diferentes vozes dentro do contexto escolar. Segundo Arroyo (2008, p. 48):

O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas.

De tal modo o ambiente escolar, da Educação Infantil, deve ser desenvolvido com princípios nessa fase para contribuir na valorização do trabalho dos educadores em que Saviani (2003, p. 13-14) afirma que o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (2003, p. 13), ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente.

A identificação desses elementos culturais que precisam ser assimilados perpassa a interação entre natureza e ambiente; fatores de proteção e de risco; adaptações adequadas; recursos e equipamentos como instrumentos didáticos; mudança contínua e descontínua e autocontrole sobre os impulsos e comportamentos nessa fase. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASUK, 2009, p. 1).

Cada criança é única com identidade própria e somos desafiados a desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, desejos, interesses e sobre como pensam quando em situações de conflito cognitivo, sem esquecer ou negligenciar suas características regionais e locais onde está inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelece:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, n.p.).

Para isso, pensar em currículo para a Educação Infantil é pensar sobre a identidade dessas crianças, como elas aprendem, e como se desenvolvem assim como as necessidades e interesses desses alunos em seus primeiros passos no ambiente escolar.

A respeito de currículo, Nascimento (2007, p. 16), esclarece:

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas.

Diante disso, o currículo para Educação Infantil precisa ser pensado nas intrínsecas variabilidades das relações sociais, e sua delimitação do contexto espaço e tempo em que o sujeito está inserido. Como conceitua Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade, em outras palavras, ela precisa transformar as experiências educativas das crianças numa perspectiva mais humanizadora conforme Arroyo (2011, p. 196):

A escola pode ser uma experiência humanizadora para todas as crianças ou adolescentes, mas terá um sentido muito especial para tantas crianças e adolescentes roubados em suas condições de humanização. Questões de extrema densidade político-pedagógica trazidas para a conformação de propostas de educação da infância pelas crianças-adolescentes populares que vão chegando interrogantes às escolas públicas.

Nesse sentido é que observamos que a educação tem relação direta com a humanização, e que dá possibilidades para que todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem tenham as mesmas condições ser tratados como seres únicos e que a educação promova nessas crianças o desenvolvimento do ser completo.

A escola como um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, a educação intercultural se apresenta como um fator de reflexão sobre a identidade e a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais no ambiente escolar como afirma Candau (2009, p. 170):

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a

seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Diante do exposto em que a educação intercultural afeta todos os autores no processo educativo, é observado que a escola contemporânea infelizmente ainda não compreendeu a complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes, pois Segundo Moreira (2004, p. 20):

As políticas socioculturais e educativas ainda são permeadas pela ideia de uma cultura homogênea, em que a educação é destinada a conformar alunos/as à função de bons cidadãos/cidadãs, que cumprem deveres, partilham uma mesma identidade nacional e se mostram leais ao Estado-Nação.

De acordo com Arroyo (2001, p. 47):

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação.

Em conformidade com o que Paulo Freire descreve sobre essa relação entres os seres humanos de educar gente com gente, as Dcnei (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, 2009, p. 1).

Essa resolução amplia o olhar sobre a criança, considera as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado e coloca a criança como sujeito das diferentes práticas cotidianas. A BNCC, aprovada em 2017, em seu documento, reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: “ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade”.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa intencionalidade educativa das práticas pedagógicas que se apresentam no desenvolvimento de “competências”, explícita na BNCC e também na Proposta Curricular da Educação Infantil de Boa Vista, é que observamos ao entender a mentalidade dominante posta

ao aluno para que ele consiga mobilizar os conhecimentos para resolver “demandas complexas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 8).

[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso).

Segundo o texto espera-se que o aluno venha “saber fazer” resoluções complexas da vida cotidiana, exercício da cidadania, mundo e do trabalho. Está imposição das competências é que faz parecer que a BNCC quer que a escola ensine saber subentendido dentro de suas paredes, transformando-a num espaço frustrado de simulações do cotidiano. Pois quando a educação é orientada para o desenvolvimento de competências, haverá a necessidade do sujeito se adaptar. Em relação a essa visão sobre a finalidade do ensino, Saviani (2013, p. 438) afirma que “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. O autor faz uma crítica, pois essas situações determinadas levarão alunos há uma homogeneização. Para Frigotto (2005, p. 249), a:

homogeneização pelo alto, violenta as singularidades dos sujeitos coletivos e sua particularidade histórica, a escola não pode ter como ponto de chegada a pulverização das particularidades, mas deve desenvolver um grau de universalidade histórica, construída nessa diversidade (unidade no diverso).

Assim, a escola não pode ser nem homogeneizadora tampouco particularista, pois dentro dela há diversidades que se encontram constantemente. Nesse sentido é que o currículo para Educação Infantil deve buscar caminhos que orientem o percurso para atingir certas finalidades e que devem gerar conexões afetivas e que ampliem suas habilidades de comunicação e interação social, atitudes de ajuda e colaboração promovendo eficácia no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se

encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática (BRASIL, 2009, p. 13).

Diante do exposto e do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é que o objetivo da Educação Infantil deve favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos, porém só ocorrerá de maneira efetiva se realmente colocar em prática o que estar elencados nos documentos de regulamentação curriculares.

CAPÍTULO II:

2. ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA E EM RORAIMA

Tratar da criança e da infância indígena é tratar de concepções diversas e específicas de acordo com cada povo. Está é uma questão complexa e que precisa ser verificada dentro de cada universo cultural existente na Amazônia, pela sua imensa expansão territorial nos atentaremos especificamente para região norte do Brasil. De acordo com a Fundação Nacional do Índio - Funai (2010), há nessa região aproximadamente 342.836 populações indígenas.

Este capítulo está dividido em quatro tópicos, em que tratamos inicialmente dos estudos a respeito da infância e da criança indígena no Brasil, que tem como marco os estudos de Silva, Nunes e Macedo (2002). Em seguida, abordamos os estudos sobre a criança indígena na Amazônia e damos destaque ao trabalho de Mubarak Sobrinho (2009), para logo depois focarmos no estado de Roraima e tratarmos da condição da criança indígena na capital, Boa Vista.

Procuramos situar o debate de forma sintética, de forma a permitir situar a discussão sobre a infância indígena e os diferentes modos de ser criança em diferentes contextos amazônicos, como sujeitos sociais, históricos e produtores de cultura. Na Região amazônica, elas se fazem presentes em todos os espaços, como nos contextos urbanos e estão nas escolas públicas, embora muitas vezes, não enxergadas e respeitadas nas suas especificidades e singularidades.

Quando falamos da presença de crianças indígenas em contexto urbano, cabe esclarecer que muitas cidades na Amazônia foram construídas em torno das comunidades indígenas (LIMA; CIRINO, 2016), por um lado, e por outro, faz parte das dinâmicas das sociedades indígenas o deslocamento de uma comunidade a outra para visitar os parentes da cidade/comunidade, comunidade/cidade – onde se encontram muitos parentes, o que levou Oliveira e Souza (2010) a problematizarem a questão sobre índios na/da cidade.

2.1 Os estudos sobre as crianças e as infâncias indígenas

O campo de estudos sobre a criança e infância indígena no Brasil, de acordo com Cohn (2021), foi se consolidando nas últimas décadas e na atualidade apresenta uma diversidade de modos de ser criança indígena nos mais diferentes espaços e contextos. Os primeiros estudos na área das ciências sociais, em especial da etnologia que vão dar atenção à

questão, são registrados alguns trabalhos na década de 1990, entre eles a coletânea “Antropologia e Educação” com tema: Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos, organizado por Silva e Nunes (2002).

Estas colocam como pressuposto que:

A infância deve ser entendida como construção social [...], 2. A infância deve ser considerada como variável de análise social [...], 3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas [...], 4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social [...], 5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados [...], 6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002, p. 18).

Os estudos sobre a criança e a infância indígena têm nos trabalhos organizados pelas autoras um marco nos estudos sobre a etnologia indígena. O livro reúne artigos que tratam acerca das crianças indígenas e traz ensaios antropológicos a respeito da temática. O trabalho tem como proposta, visibilizar a ausência destes sujeitos na pesquisa antropológica.

Na introdução do trabalho, Silva e Nunes (2002) ao tratarem da contribuição da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança apresentam alguns questionamentos sobre a criança indígenas:

Como vivem as crianças indígenas? Do que brincam? Quais são seus interesses? Sobre o que aprendem e como o fazem? Como ocupam seu tempo? Como se pode ajudá-las? Há pesquisa sobre elas? De que perspectivas é possível 46juda46f-la? Qual a contribuição que os estudos sobre a infância nas sociedades indígenas podem trazer a etnologia brasileira e que impacto provocarão na produção de conhecimento antropológico? E por fim, mas não menos importante, que relevância esses estudos terão para a vida das crianças, nos vários grupos societários em que se insere, nos aspectos que mais diretamente as afetam, nomeadamente, nutrição, saúde, educação, integração familiar e social, identidade, produção econômica...? (SILVA; NUNES, 2002, p. 11).

Essas indagações expostas pelas autoras sobre as crianças indígenas e os estudos sobre elas despertou em diversos outros pesquisadores a busca de estudos em distantes áreas como a educação, saúde e social. Estudos estes que vão da vivência à identidade e formação do indivíduo em seu lugar de origem.

Nunes (2002, p. 67) descreve:

Sua vivência tem aprendizado implícito, inconsciente em uns momentos e consciente em outros, porém absolutamente necessário à formação do indivíduo, pois estão ligados às noções simbólicas pelas quais as crianças indígenas localizam-se e posicionam-se no mundo social.

Essas noções simbólicas representam a construção de conhecimentos e significados sociais da criança indígena que ocorrem nas atividades cotidianas, na sua relação com os afazeres, o envolvimento entre os adultos e na sua relação com as outras crianças, construindo suas referências culturais diante da sua realidade em um processo de socialização. Na coletânea “Antropologia e Educação” Silva e Nunes (2002), Nunes (2002, p. 240), expõe textos etnológicos escritos sobre as sociedades indígenas brasileiras que “Propõe dentro dos estudos antropológicos/ etnológicos: É que dê mais espaço e atenção à criança, que se escute o que ela tem a dizer, que se veja o que ela faz que seja sensível ao que ela sente e se acolha o que ela expressa”.

Para a autora, (Nunes, 2002) é preciso que haja rigor científico e uma sensibilidade quando se propõe estudar as crianças indígenas. Corroborando Nunes (2002), Cohn (2000), em sua dissertação de mestrado expõe sua preocupação da falta de estudo da infância e do aprendizado no âmbito da antropologia, como afirma a autora “A negligência da antropologia no estudo da infância tem como base a afirmação de um fim conhecido do processo de socialização – o ser pleno, adulto, plenamente socializado” (COHN, 2000, p. 27).

Para tanto, nos últimos anos alguns pesquisadores vêm se debruçando em ouvir e dar vozes às crianças indígenas, assim diversos estudos sobre a temática foram aparecendo. Araújo (2014), em sua dissertação intitulada “A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)”, realizou um mapeamento das produções que abordavam a infância ou a criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil.

A autora destaca a quantidade de teses e dissertações sobre o tema por região. Nos chama atenção que há apenas um trabalho nesse período que fala sobre a infância da criança indígena na região norte. Araújo (2014, p. 86) propõe uma abordagem temática sobre a infância indígena como: “Concepções étnicas, Práticas culturais, e Educação indígena”. Nesse sentido os autores que se destacam nesses eixos temáticos são: Cohn (2002), Silva (2002), Noal (2006), Nunes (2003), Mubarak Sobrinho (2009), Zoia (2009), Cruz (2009), Coelho (2011) e Silva (2011), pois seus olhares se voltam principalmente no que se refere à criança indígena e sua infância em trabalhos que vão desde a presença de crianças indígenas, na aldeia “comunidade”, na escola até os centros urbanos.

Em publicação recente em artigo intitulado: “Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas”, Cohn (2019) indaga sobre: O que as crianças indígenas ensinam para a antropologia? Para a pesquisadora, foi necessária uma abertura de estudo na antropologia e, com isso, o desenvolvimento de pesquisas no Brasil avançou com muitos esforços e hoje se encontra consolidado e com bastante repertório produzido. Pois para Cohn

(2019, p. 19): “[...] que não só as crianças (ou as infâncias, ou os modos de ser criança) são diversas para cada contexto etnográfico, mas também que modelos analíticos e temas e questões as mais diversas têm que ser acionadas para dar conta dessas realidades”.

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o estudo da criança indígena na atualidade e, como aponta Cohn (2005, p. 09), “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”. Esses conceitos variam conforme o tempo e o espaço.

A compreensão dos processos, do tempo e o lugar é que envolvem a construção da identidade e da cultura da infância indígena se faz necessário conhecer sua etnia, seus costumes, sua localização de habitação e não como sendo um período transitório em que o sujeito está apenas se preparando para a vida adulta que está por chegar e sim como sujeito na interação com o meio físico, social e cultural.

Segundo Mubarak Sobrinho (2009, p. 186):

Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

Assim sendo, a criança indígena tem em seu espaço-temporal a capacidade humana de criar e recriar, a partir da sua imaginação, universos coloridos, fantásticos, imaginários, formando-se como sujeito em sua experiência social e pessoal. O cotidiano das crianças indígenas diverge muito do dia a dia das crianças que moram nas capitais brasileiras. Elas têm o costume de passar o dia no rio, onde tomam banho e brincam sem limites de fronteiras, brincam bastante de arco e a flecha dentro das matas. Os indígenas adultos produzem arcos e flechas com tamanho reduzido e que não causam risco à vida das crianças.

A infância das crianças indígenas se dá por meio das vivências e em sua comunidade interage intimamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo sociocultural” (MELIÀ, 1979, p. 50).

Essas múltiplas experiências culturais da criança indígena contribuem para significação e transformação da sua sociabilidade que está por desvendar e conhecer. “[...] Apesar de as crianças trazerem em si as marcas ou a categorização de sua reprodução social, elas também se posicionam como agentes da reprodução cultural” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 204).

Essa reprodução cultural ocorre principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais

velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito, ou seja, há certa liberdade e contato com a natureza.

Nesse sentido, é importante buscar fontes de conhecimento que fogem daquelas consideradas tradicionalmente como legítimas, que estudam e olham a criança como sendo uma tábula rasa. “A padronização da vida humana e a perda da sociodiversidade são resultados igualmente notáveis, ainda que destrutivos e indesejáveis” (MORIN; DELGADO, 2016, p. 39-40). De tal maneira que a padronização humana e o silêncio histórico a que foram submetidos os impediram até mesmo de se expressar em suas línguas maternas, tendo que se assujeitar e adaptar aos modos culturais e religiosos daqueles que dominavam e ainda dominam as sociedades. Essas situações corroboram e ainda persistem sobre esses sujeitos que se sentem inferiores, levando-os a esses sentimentos e reações, em muitos casos, a negação da identidade.

Portanto, o que caracteriza o jeito de viver a infância é que a criança indígena apresenta elementos diferenciados e esses jeitos talvez ainda sejam pouco compreendidos ou incompreendidos pela nossa cultura dominadora, mas que, para elas e seu povo, faz sentido e garante a condição de ser diferente.

2.2 Crianças indígenas na Amazônia

Quando tratamos dos estudos sobre a criança indígena na Amazônia, as referências que tomamos de pesquisas são dos estudos de Mubarak Sobrinho (2009). Este menciona que vamos perceber que diversos autores vêm se debruçando em pesquisar a temática indígena, com um contexto mais focado nos adultos e deixando a pesquisa sobre a criança indígena sem muito destaque.

Para o autor:

Contudo, o estudo acerca das crianças não tem merecido o mesmo destaque. Essa trajetória não se caracteriza somente com as crianças indígenas, mas com as crianças como um todo e principalmente aquelas sujeitas a situações de risco e exclusão sociais, o que tem representado um caminhar lento frente às pesquisas com os adultos (MUBARAC SOBRINHO, 2014, p. 2).

A invisibilidade de destaque aos estudos sobre a criança indígena, segundo ele, poderá estar relacionada à razão de que “o mundo infantil é cheio de dúvidas e a nossa (in)capacidade criativa precisa abrir-se a esse universo de possibilidades, pois se acreditamos que já sabemos o que queremos quando vamos realizar uma pesquisa com crianças, não vale a pena sequer começar” (MUBARAC SOBRINHO, 2008, p. 4).

Outro pesquisador a tratar da questão é Souza (2021, p. 119). Ele diz que: “o pesquisador, porém, que trabalha com crianças indígenas, deve cercar-se de cuidados para não repetir os estereótipos que condicionaram/condicionam as pesquisas com os sujeitos pequenos”.

Outro fator que perpetra os estudos sobre as crianças indígenas com pouco destaque na Amazônia é a sua expansão territorial e a “heterogeneidade” dos habitantes existente nesse espaço, além do silenciamento e os padrões impostos por muitos anos aos povos indígenas como expõe Corrêa e Hage (2011, p. 86):

A formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram sendo impostos outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores, entre os quais destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, as populações africanas que vieram como escravos, as populações asiáticas e japonesas, os judeus e sírios-libaneses, e os imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras.

Essa padronização imposta aos povos indígenas faz com que a dimensão da complexidade da busca de estudos e pesquisas científicas voltadas para esse público, seja, nas comunidades, aldeias e principalmente inseridas nos centros urbanos sejam difíceis de realizar. Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) afirmam que:

A Amazônia é (re)conhecida internacionalmente por suas paisagens exuberantes e continentais, nas quais o homem configura como parte indissociável, quase imobilizado no âmago da natureza, como se fosse possível à existência no mundo contemporâneo de uma natureza intocada. Neste processo, a história do homem na Amazônia é marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos da sua identidade. Desse modo, adentrar o universo identitário dos povos amazônicos implica considerar um mundo de ambiguidades, trata-se de percorrer caminhos que se cruzam e se contrapõem, mascaram diferenciações sociais que têm entravado processos de emancipação social e política.

Percorrer diversos caminhos identitários indígenas e admitir mais de uma leitura tem feito nos últimos tempos o processo emancipação social e política aos povos indígenas. Alguns dos caminhos apresentados são em observar as crianças no seu convívio em meio a sua comunidade ou tribo, no ambiente escolar indígena. Porém, um caminho que vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas de identidade indígenas refere-se a dar voz para a criança indígena e ajudá-la a fazer parte da sociedade onde está inserida, como descreve Mubarac Sobrinho (2007, p. 4):

Dar voz às crianças é criar a possibilidade de sedimentar um projeto de sociedade que seja construído com elas e para elas, o que contraria a visão adultocêntrica e burguesa que, historicamente, tem negado a presença da criança enquanto construtora de conhecimentos e de história. Assim, o discurso e a fala da criança indígena constituem elementos destacados na construção de sua imagem.

Dar voz a crianças indígenas tem sido um dos grandes desafios para a sociedade contemporânea. O pensamento, imposto há décadas, apresenta a imagem da criança como ser humano em miniatura, sem sentimento e nem ação própria. Diante disso, o autor acima mencionado tem se debruçado em pesquisar a criança indígena no estado do Amazonas que faz fronteira com o estado de Roraima. Em sua tese de doutorado, com o tema “Vozes Infantis Indígenas”, apresenta diversos artigos de sua própria autoria, assim como outros autores que falam sobre o tema voltado para crianças indígenas no espaço urbano e nas escolas urbanas.

Em sua pesquisa, com crianças indígenas que não vivem na aldeia, destaca o espaço tradicional, do qual estão bem próximas e ao mesmo tempo distantes, e que na cidade frequentam uma escola urbana do sistema tradicional, o que se constitui uma realidade de forma diferente destes valores infantis encontrados dentro da aldeia (MUBARAC SOBRINHO, 2009). O autor expõe o silêncio dessas crianças pela imposição histórica de dominação no processo de dizimação e branqueamento ao longo dos anos.

Nesse sentido é que devemos olhar para criança como um sujeito histórico, geográfico, produtor de cultura e detentor de direitos, e que o currículo e a interculturalidade existente dentro do ambiente escolar devem ter olhar para as crianças indígenas que estão inseridas nesses ambientes, verificando se há respeito e contemplação dos seus saberes culturais e a identidade para a construção dos seus conhecimentos na sociedade inserida.

A cidade, a escola e a própria casa são contextos cheios de regras ou sofisticados esquemas que constringe a relação das crianças com o que está para além dessas fronteiras. Nas sociedades indígenas brasileiras, de acordo com os relatos e trabalhos disponíveis, a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideremos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem (NUNES, 2002, p. 65).

As interações sociais são um dos desafios a serem atingidos, já que fazem parte de um procedimento mais amplo de modificação da sociedade brasileira e, em especial, no método de instrução básica, na qual reside no conhecimento mínimo oferecido às crianças, que por muitos anos foi voltado para a garantia de poder sobre o outro. Porém, a Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 215, prevê que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais e, as crianças indígenas devem, na escola, ter seus direitos e cultura respeitados.

O texto constitucional garante o direito a identidades e diversidades e a escola, desse modo, deve ser um ambiente que promova a inclusão, o diálogo e a democracia, e, sabendo que é um território onde transitam e se cruzam distintas identidades culturais, ou seja, um

ambiente constituído de diversidades. Faz-se necessário reconhecer a diversidade cultural como algo inerente ao cotidiano de práticas escolares, como característica essencial nos processos decisivos na elaboração curricular e compreender os discursos e teorias curriculares, além de ser imprescindível compreender seus processos históricos, sociais e políticos de construção.

2.3 As crianças indígenas em Roraima

Como bem observa Tassinari (2007), em razão das diferentes concepções que cada povo indígena brasileiro possui a respeito da infância é um tanto difícil traçar uma concepção única a respeito de infância. Em virtude desta complexidade, vamos tomar como referência neste trabalho a concepção de infância Pimentel e Wapichana (2021, n.p.), mais próxima dos povos indígenas de Roraima, quando afirmam que:

A infância não é para nós o ponto inicial. O começo está na ancestralidade e na dinâmica viva com que a memória nos constrói, fortalece e nos impulsiona para as experiências. Não é o meio e nem só o final. A infância tem a mesma relevância de contribuição em todo o processo de resiliência dos povos originários, pois é durante todo o percurso que se aprende a importância de cada indivíduo na coletividade.

As crianças não são só futuras, pois para ela existir, a responsabilidade do presente, é fundamento essencial e agora, mais do que nunca, esse compromisso se torna emergencial. Por isso, não é possível separar os debates sobre cultura, educação, trabalho, brincadeiras, saúde, meio ambiente, direito e outros. Para nós, tudo está intrinsecamente interligado à nossa espiritualidade ancestral e à nossa sobrevivência. Com o significativo aumento de publicações científica sobre as crianças no Brasil e a luta pela garantia de direitos delas em todas as esferas institucionais é que passamos a buscar e conhecer o que vem sendo produzido sobre a criança indígena no estado de Roraima.

Segundo o IBGE (2010), o estado de Roraima apresenta a maior população indígena do país, com 49.637 índios, que ocupam uma área de 10.370.676 hectares. As principais etnias indígenas são: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Yanomami, Y'ekuana, Sapará, Patamona e Waimiri-Atroari (IBGE, 2010; ISA, 2011). Para a construção da pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 48),

É uma excelente base de dados para busca e seleção de artigos científicos de qualidade, uma vez que possui rigorosos critérios de seleção, política e procedimento de admissão e a permanência de periódicos. Fazem parte da Biblioteca periódicos do Brasil, em sua maioria, e também África do Sul, Argentina, Bolívia,

Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai, Equador, Índias Ocidentais e Venezuela.

O importante, conforme destaca a autora, é fundamentar epistemologicamente cada categoria, ou seja, realizar a pesquisa através dos parâmetros de buscas avançadas, filtro e descritores. Nesse sentido, utilizamos as palavras-chaves “Crianças-Indígenas-Roraima”, e usamos operador booleano: “AND”, ficando assim a pesquisa: (“crianças indígenas”) AND (“roraima”). Para tanto, foram encontradas apenas duas publicações, sendo que as duas referem o mesmo artigo, com o tema: “Homicídios indígenas no Brasil: mapeamento e análise de dados secundários (2010 a 2014)”. Neste, são apresentados dados acerca das elevadas taxas de homicídios de crianças indígenas (menores de 1 ano) em áreas dos estados de Roraima e Amazonas.

Quando pesquisamos com as palavras-chaves “Indígenas Roraima” apareceu uma quantidade significativa literatura a respeito da questão indígena. Literaturas produzidas a partir dos anos de 1980, que tratam de questões como: as etnias, saúde, educação migração, a mulher e o homem indígenas, a inserção do índio no centro urbano, entre outras que se destacam em meio à pesquisa. Ao refletirmos sobre as questões indígenas, observamos uma reflexão de Ferri (1990), usada por Oliveira (2003), que nos mostra a situação da temática indígena que nem sempre se fazia presente na pauta de preocupação dos governantes. Conforme é apontado pela referida autora, a questão indígena nunca foi olhada do ponto de vista indígena:

Nunca os políticos e os governantes de Roraima se preocuparam com as peculiaridades e as diferenças das populações indígenas que passam por um processo de integração. Só se quer utilizar a força de trabalho que os índios oferecem em troca de garantias mínimas de sobrevivência. Políticos e governadores se preocupam apenas com o potencial eleitoral dos índios. Presentes, subornos, ameaças, politicagem e cachaça entram nas malocas e nos bairros pobres de Boa Vista todas as vezes que se aproxima um pleito eleitoral (FERRI *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 244).

Essa peculiaridade e as diferenças com as populações indígenas são observadas ainda nos dias de hoje, com os poucos trabalhos produzidos acerca da criança indígena no estado de Roraima. Mesmo que no primeiro momento se mostrasse um encontro “amigável”, porém ao passar do tempo, como destaca a autora que esses subornos e ameaças se tornavam uma forma de explorar e escravizar. Assim, foram inevitáveis os afastamentos dos povos indígenas (famílias inteiras) para lugares distantes de suas habitações ancestrais e que até nos dias atuais a luta continua por seus lugares, “terras”, serem protegidos.

O estado de Roraima é o mais setentrional do Brasil, com uma área de 224.229 Km², sua localização na tripla fronteira no norte e noroeste com o país da República Bolivariana da

Venezuela, ao leste com o país da República Cooperativa da Guiana. Além de estar ligado ao sudeste, com o estado do Pará, e ao sul e oeste, com estado do Amazonas, faz desse lugar uma transitoriedade dos povos “crianças” que migram e imigraram constantemente, e que em um determinado momento se encontram, havendo, assim, um diálogo de cultura riquíssima. Pensar a história dos povos indígenas roraimenses não é uma tarefa simples, “visto que o contato e o processo de colonização não foram iguais para todos os povos, mas ocorreram em diferentes épocas e em diferentes ambientes” (JULIÃO, 2017, p. 31).

Em diferentes épocas e ambientes a colonização dos povos indígenas roraimenses se constituiu, em um determinado momento, com formações de fazenda, exploração de criação de gado e os primeiros currais nas áreas indígenas foram registrados nos arquivos “[...] ordem dos beneditinos em 1909 na região do rio Branco, e pelo Instituto da Consolata, que veio substituir a primeira em 1948” (VIEIRA, 2007, p. 03), com forte demonstração em aspecto econômico sobre a terra, pois para esses “Branços” uma terra sem gado era uma terra livre e não ocupada por ninguém (FERRI, 1990), ou seja, há uma imposição em relação ao outro “índio” com propósitos das iniciativas de contato e em um movimento que vai das tentativas de sua evangelização/catequização, passando pela “civilização” e principalmente na formação de trabalhadores úteis “escravos”. Como descreve Santos (2008, p. 47):

Os padres celebravam o batismo que, por sua vez, atingiu, sobretudo, as crianças, talvez porque os adultos necessitassem de catequização, previa quando os mesmos demonstrassem certo domínio de conhecimento. E essa relação de formação ideológica entre índios e a igreja teve como resultado o índio escravo.

O batismo imposto às crianças indígenas fazendo com se tornassem escravas mostra como elas foram tratadas no período de colonização. Sempre na busca em macular a imagem do indígena e omissão da importância de sua formação histórica e identitária na criação do Estado, fez com que os povos indígenas “crianças” sentissem na pele o “encontro e desencontro” com outros povos e culturas. Segundo Freitas (2011, p. 48):

Esquecendo a diversidade dos povos indígenas na sua dimensão cultural com modos de vida e costumes, apenas citados como selvagens, bárbaros, indolentes, preguiçosos, entre outros adjetivos que foram sendo materializados no senso comum. E assim, surgindo o preconceito e a discriminação em relação ao outro. Muitos povos indígenas desapareceram nesse encontro de culturas – o colonizador e os nativos. Alguns conseguiram adentrar as matas e se refugiar, outros tentaram resistir aos conflitos, mas foram vencidos pelos colonizadores. As perdas humanas e culturais são imensuráveis dentre deste processo genocida.

Esse discurso, elaborado pelo colonizador, de preconceito e discriminação, ao longo dos anos, aos povos indígenas fez com houvesse perdas de suas terras e liberdade para exercer sua cultura e, principalmente, sua identidade cultural. É por isso que desconstrução e

reafirmação de identidade são construídas e reelaboradas no discurso, de acordo com cada realidade e com os interesses que estão em jogo, como ressaltou Hall (2009, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Os discursos de inferioridade imposta aos povos indígenas é que torna complexo o processo de reafirmação de sua identidade como criança indígena e o desenvolvimento humano em sua totalidade. Pois nesse jogo de identidade há uma perspectiva hegemônica do Estado Nacional que pensa a nacionalidade como uma identidade exclusiva e única. Nesse sentido é que o estado de Roraima foi se constituindo e, por muitos anos, a identidade étnica dos povos indígenas foi discriminada e esquecida.

2.4 Espaço urbano: ser criança indígena na cidade de Boa Vista

Boa Vista se localiza a nordeste do Estado e é a cidade mais antiga de Roraima. Seus primeiros habitantes foram índios e migrantes. O Município foi fundado em 09 de julho de 1890, com o nome de Boa Vista do Rio Branco, possui área territorial de 5.687,04 km. Localiza-se na margem direita do rio Branco, dentro da bacia hidrográfica de mesmo nome e tem suas peculiaridades. É a única capital totalmente acima da linha do Equador, o que confere um “clima equatorial” e tem a menor população do país.

Historicamente, o espaço urbano onde está geograficamente localizada a cidade Boa Vista era habitado por famílias indígenas que, com o passar dos anos, tiveram a sua presença homogeneizada em meio ao contexto de diversidade étnica existente nesse espaço fronteiriço, mesmo que este espaço urbano já tivesse sido habitado por seus ancestrais “familiares” que, fugindo da violência dos colonizadores nos séculos anteriores, se esconderam para viver em lugares nos lavrados, cabeceira dos rios e serras, como expõe Camargo (2011, p. 6):

Roraima é uma fronteira onde o Brasil se encontra e mostra suas contradições e desigualdades. Onde ocorreu e ocorre o encontro entre o eu do colonizador e o chamado outro da nação; onde o índio foi transformado em estrangeiro na própria terra e o espaço geográfico foi ideologicamente colocado como terra de ninguém. As fronteiras nortes do Brasil serviram aos projetos de colonização da nação e expansão da sociedade nacional nas últimas cinco décadas do século XX, e tem sido

ideologicamente colocada como a última alternativa para os refugados do projeto de modernidade de nação para se viver “melhores dias” (Grifos do autor)

Diante do exposto, o índio foi transformado em estrangeiro na própria terra e por muitos anos colonizado em nome da nação, o que caracteriza uma discriminação desenfreada aos índios que, por diversos motivos, desafiaram a viver no meio urbano. De acordo com o IBGE (2010), no item que trata sobre a evolução da população urbana em Boa Vista, de 1991 a 2010, a população vivendo na capital saiu de 120,157 mil para 277,799 mil. Segundo dados recentes, estima-se que Boa Vista ultrapasse 400 mil habitantes. Estatísticas evidenciam que a Amazônia, especificamente a região norte, concentra o maior número de crianças do território nacional e, de acordo com o último Censo do IBGE (2010), o município de Boa Vista tem mais de 32 mil crianças entre 0 e 6 anos.

Para discutir como ser criança indígena no centro urbano, na perspectiva da infância, é necessário tomar como base as discussões de estudos antropológicos a respeito da criança e da educação, dos levantamentos e diagnósticos que tratam da condição das populações indígenas em Roraima e na cidade de Boa Vista relacionados ao movimento e deslocamento de indígenas pelos territórios. Para autores como (FERRI, 1990; MACEDO, 2002; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2008; LIMA e CIRINO, 2010), estudar a criança em diversas áreas tem sido um desafio por décadas e pesquisar as crianças indígenas no contexto urbano, se torna um grande desafio, como descreve Mubarak Sobrinho (2009, p. 01-19), “[...] a constituição deste campo é um desafio, e, por isso, nossa pesquisa é uma possibilidade de adentrarmos nesses outros territórios da infância indígena”.

Os desafios de entrar no território sobre estudos das crianças e infâncias indígenas no contexto urbano de Boa Vista são percebidos pela falta de trabalhos científicos acadêmicos dos Programas de Pós-graduação, como mostra a pesquisa realizada em banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “é uma plataforma que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre tese e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, faz parte do Portal de Periódico da Instituição” (CAPES, 2022). Utilizamos as palavras-chaves “estudos com crianças indígenas em boa vista-roraima”, além de fazer uso da ferramenta “filtros de busca” nos últimos “dez anos”, por área de conhecimento e concentração “educação e antropologia” e pelo filtro nome do programa “educação, antropologia e direito” para encontrar algum trabalho sobre o tema. Foram localizadas 165 publicações que citam, em

algum momento, as palavras-chave usadas, porém não havia nenhum trabalho defendido especificamente sobre a criança indígena na cidade de Boa Vista.

Entretanto, quando pesquisamos com as palavras-chave “índios em boa vista-Roraima” no mesmo banco de dados e usando os mesmo filtro, os resultados foram de 2.231 tese e dissertações apresentadas, ou seja as pesquisas voltadas para público adulto dos povos indígenas é imensa, como é caso do livro “*Projeto Kuwai Kîrî a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista-Roraima*”, organizado pelo professor Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira, da Universidade Federal de Roraima, que apresenta vários depoimentos das dificuldades enfrentadas pelos indígenas urbanos.

Oliveira (2010, p. 24):

A esperança de viver uma vida melhor na cidade se conflita por vezes com preconceitos enfrentados por esses indígenas urbanos nas mais diferentes situações. A fisionomia indígena é uma característica marcante, sejam quais forem às etnias: Makuxi, Wapichana ou Patamona. Eles são identificados como indígenas e desconsiderados como parte de uma sociedade nacional plural, em que as pessoas têm o direito de galgar uma posição social e intelectual, com o objetivo de ocupar algum cargo de destaque no mercado profissional de Boa Vista.

Como o autor expõe, o preconceito enfrentado pelos povos indígenas ainda é forte e está entrelaçado no meio da sociedade boa-vistense em pleno século XXI. Pois é notório ver a desigualdade sociocultural dentro da cidade, basta dar um passeio pelos bairros periféricos e podemos encontrar uma grande quantidade de famílias “crianças” indígenas vivendo, em alguns casos, de maneira precária. Enquanto nos bairros de classe média são poucos os que se identificam como índio.

A presença de indígenas nas cidades constitui-se em um fenômeno caracterizado por uma inserção marcadamente periférica, com uma população esquecida e invisível, convivendo com o fenômeno da exclusão econômica, social e moral, ainda sendo alvo de forte discriminação (FERRI, 1990; NAMEM *et al.*, 1999; BAINES, 2001). Em outras palavras, são grupos populacionais que: “Têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas [...]” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Nesse cenário, os grupos de indígenas presentes na “terra” cidade de Boa Vista são predominantemente de etnias permanente e interligados, historicamente, à cultura da cidade, como afirma Ferri (1990, p. 22): “o índio fez-se presente na cidade de Boa Vista deste da sua fundação”. Durante anos foram “expulsos” e se afastaram para lugares mais isolados, mas que pela necessidade da autossustentabilidade nas terras indígenas, e procura pelo trabalho e

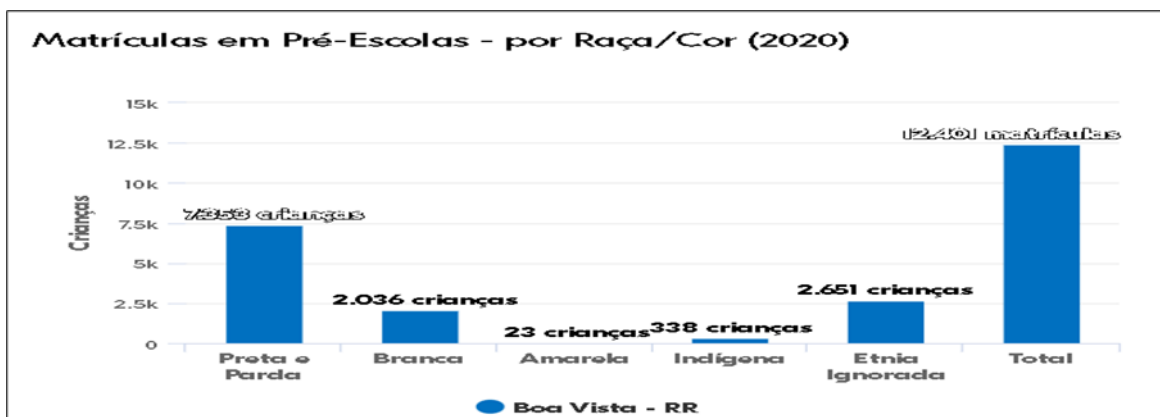
considerando o fato como um dos aspectos motivadores de insegurança em relação à garantia da qualidade de vida, Santos (2014) descreve sobre os deslocamentos dos povos indígenas para a cidade de Boa Vista:

Devido às barreiras enfrentadas para efetivação dos projetos autossustentáveis nas terras indígenas, surgiu a insegurança e falta de expectativa na garantia da qualidade de vida de muitos moradores das comunidades. Provavelmente, com o aumento populacional nas comunidades se fazem necessários projetos mais dinâmicos capazes de impedir o desconforto e a incerteza. Mas a migração é um fenômeno constante antes da retomada das terras indígenas, eles vêm à procura de trabalho na cidade e não se desligam por completo das comunidades (SANTOS, 2014, p. 85).

Diante desse deslocamento constante dos povos indígenas para a cidade, é natural que essas famílias tragam os seus filhos “crianças”. Assim, o nosso olhar se volta para a forma como são inseridas as crianças indígenas em ambientes urbanos e, principalmente, nas escolas públicas da Rede Municipal que atendem a Pré-Escola. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2020 as escolas da Rede Municipal matricularam um total de 10.617 (dez mil e seiscentos e dezessete) alunos, enquanto a Rede Privada matriculou 1.784 (mil e setecentos e oitenta e quatro) alunos, totalizando em 12.401 (doze mil e quatrocentos e um) matriculados na Pré-Escola. Assim, é observado que a cada ano há um aumento de crianças sendo matriculadas, como é ressaltado pelo Observatório a Serviço da Transparência na Gestão Pública de Boa Vista, lançado no final de 2019, que houve acréscimo de mais de 197% no número de alunos matriculados no período de 2013 a 2021, na zona urbana.

Do total de 12.401 (doze mil e quatrocentos e um) matriculados na Pré-Escola, apenas 338 (trezentos e trinta e oito) alunos afirmaram ser indígenas, uma quantidade pequena para uma cidade com grande índice da presença indígena vivendo na capital, como mostra o gráfico.

Gráfico 1 - Matrícula na Pré-Escola em Boa Vista/RR



Fonte: Inep/organizado por Datapedia.info Nota técnica: Fonte Inep - Censo Escolar de 2020.

A não admissão de afirmação de sua identidade cultural é observada na grande quantidade de etnia ignorada, chegando a 2.651 (dois mil e seiscentos e cinquenta e um) crianças. Quando nos referimos à inserção social, as políticas públicas de inclusão devem preocupar-se em atender a diversidade e a diferença, de forma equânime e com qualidade. Pois, ainda há uma visão estereotipada do índio, visto como ultrapassado e como portador de uma cultura inferior nos meios sociais, passados historicamente por famílias não indígenas que discriminam disfarçadamente as crianças indígenas na construção de sua identidade.

De acordo com Arruda (2001, p. 44),

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, têm sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma “pré-brasilidade” (Grifos da autor).

Desta feita, os indígenas permanecem à mercê da violência cotidiana e continuam sendo vitimados pelas ações dos grupos econômicos e de preconceituosos que disseminam ódio pelo índio. Mas as reivindicações e a luta pelos direitos de igualdade é que nos últimos anos vem crescendo a defesa de políticas públicas voltada para os indígenas e, principalmente, as crianças indígenas a fim de desconstruir essa visão estereotipada que foi/é vinculada a imagem do indígena ao longo do processo histórico de dominação.

Segundo os autores Dunck-Cintra, Barretos e Nazário (2016, p. 126):

[é] comum em nosso cotidiano encontrarmos pessoas que detêm um imaginário, de que, todos os índios são iguais, fortalecendo o mito do índio genérico; os indígenas não falam línguas, mas dialetos; para ser índio tem de andar caracterizado com penas arcos e flechas, “pelado preferencialmente”; os indígenas só comem peixe, beiju e caça dentre outros aspectos (Grifos dos autores).

Diante do exposto do deslocamento do indígena para o centro urbano, se faz necessário o aprofundamento da inserção da criança indígena nesse ambiente diferente do seu, pois é tirada, em muitos casos, repentinamente e sem sua vontade, deixando-a viver em um mundo de culturas, causando um choque de identidade. Ser criança indígena na cidade é um grande desafio que vai desde viver na cidade e de buscar os espaços na sociedade principalmente no que se refere o respeito à afirmação da identidade que segundo Woodward (2007, p. 27):

Em seu ensaio “Identidade cultural e diáspora” (1990), Stuart Hall examina diferentes concepções de identidade cultural, procurando analisar o processo pelo

qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum (Grifos da autora).

Essa busca de autenticar uma determinada identidade, conforme exposto pelo autor, é feita por meio de reivindicação da história de um grupo cultural. Neste caso em questão, os povos indígenas têm reivindicado a autenticidade de sua identidade cultural por grandes lutas diante de uma ideologia nacionalista que desrespeita os povos indígenas. “Se, pouco sabemos de nós mesmos, de nossa formação étnica, isso se deve aos interesses dos grupos dominantes que, nesses quinhentos anos, tentam encobrir a barbárie que se abateu sobre a nossa terra com o processo da conquista e colonização em nosso solo. [...]” (BORBA; MENDONÇA, 2007, p. 1). Nesse sentido, no que se refere à ocupação de destaque no mercado profissional e intelectual, ainda é um grande desafio para os povos indígenas alcançarem, pois a luta pela igualdade de capacitação profissional e acesso às academias educacionais não tem sido favorável, principalmente nesses últimos anos de descaso pela educação.

Enquanto escrevo estas palavras, lembro-me da minha vida acadêmica, de estar cursando mestrado acadêmico em educação no meio da Amazônia sendo indígena. É um grande desafio, pois olho para minha família que tem uma grande quantidade de membros e vejo que os “parentes” não tiveram a mesma “sorte” por diversos motivos, porém, nas entrelinhas, sei que a falta de oportunidade é mais forte ainda pelo preconceito existente.

Em minhas memórias de pré-adolescente no ambiente escolar urbano, vejo quantas situações passei sobre a minha identidade indígena, que até então não sabia que era, em muitos casos, discriminação e preconceito sobre a minha maneira de ser e minha característica física. Quantas vezes ouvi me chamarem de “caboclo”, “índio”, “cabeludo” e lembro também dos colegas sorrirem e até apontarem o dedo em minha direção, pois olhavam para minha aparência física, como a cor da minha pele e os meus cabelos grandes que diferenciam dos demais em diversos ambientes que eu frequentava. Essa construção arbitrária baseada na ideologia dominante é o que Santos (2008, p. 77) descreve como:

As marcas do corpo ou caracteres físicos demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Por meio de um traço “objetivo” — caracteres físicos —, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade dos povos indígenas (Grifos do autor).

O referido autor expõe que a consolidação de estereótipo imaginário social, entre outras características, dos povos indígenas estaria ligada, intrinsecamente, a questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico, desvalendo-se das características individuais e sociais do sujeito, para fazer com que as crianças indígenas sejam as que mais

sofrem as agressões de fenótipos que muitas vezes vêm mascarados por palavras que dizem não “ofender” é apenas o jeito de “chamar”.

Nesse sentido, a defesa da identidade das crianças indígenas deva ocorrer através do conhecimento para reconhecimento das identidades indígenas presente no contexto urbano e em sala de aula do município de Boa Vista que historicamente foi habitado pelos seus ancestrais. Para que isso ocorra, é necessário que tenhamos uma educação igualitária com processo de equidade educacional com transformações referentes às decisões políticas e pedagógicas, perpassando, em especial, o modo como os professores indígenas e não indígenas percebem a presença da criança indígena.

CAPÍTULO III:

3. CRIANÇA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR URBANO: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

O presente capítulo apresenta os dados e o corpus de análise da pesquisa de campo realizada com professores indígenas e não indígenas e suas percepções sobre as crianças indígenas com quem trabalham em sala de aula. Buscamos desvendar um pouco as múltiplas facetas deste microuniverso escolar a fim de compreender melhor esse cotidiano no que trata ao cumprimento do direito e às necessidades da criança indígena à aprendizagem e ao fortalecimento da identidade e a cultura própria também em contexto urbano, conforme a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

A pesquisa foi aprovada pelos Conselhos de Ética da Universidade Estadual de Roraima - parecer nº 5.062.672 e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) parecer nº 5.315.795. Seguiu todas as normativas e diretrizes indicadas por estes comitês no que trata a Pesquisa em seres humanos da Universidade Estadual de Roraima – CEP/Uerr em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS/MS.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm, em média, 25 alunos por turma. Localizadas na zona oeste da cidade de Boa Vista, Roraima, a escolha das escolas se deu em razão de possuírem características comuns: foram construídas para atender famílias do bairro Cauamé e adjacentes, cuja condição social é marcada por trabalhadores(as) de baixa e média renda (BOA VISTA, 2019). E, principalmente, por atenderem crianças indígenas e nos últimos anos vêm recebendo uma expressiva parcela de alunos imigrantes, oriundos, principalmente, da Venezuela.

Os dados foram coletados por meio de plataformas digitais, visto que a pesquisa foi realizada no período de 30/03/2022 a 30/04/2022, ainda no cenário da pandemia que exigia o isolamento social e, não permitiram o contato direto com muitos professores (as). A aplicação do questionário ocorreu por meio eletrônico criado no Google Forms (ferramenta do Google Drive) conforme as normativas da Conep que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, Ofício Circular nº 2/2021/Conep/SECNS/MS. 24/02/2021.

A proposta inicial era coletar os dados com dez professores (as), das escolas da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/Roraima que trabalham diretamente com crianças

indígenas, que atuam na Educação Infantil. Porém, após a qualificação, por sugestão da banca, a pesquisa foi ampliada para uma amostra de vinte professores. Todavia, nem todos os professores (as) responderam ao questionário. Deste modo, trabalhamos com dados de 17 professores(as) nesta amostra. Importante mencionar que todos os participantes aceitaram colaborar com o trabalho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a publicação dos dados coletados (Apêndice A). Respeitando ao que são pontuados nos códigos de ética e na lei geral de proteção de dados (LGPD), como forma de preservar a identidade dos participantes, estes, serão identificados conforme a tabela a seguir:

Quadro 1 - Participantes e o Código de Identificação

Instrumento de Coleta de dados	Participantes	Quantidade	Código de identificação
Questionário Via google formulários	Professores Não indígenas	13	PNI 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
	Professores Indígenas	04	PI 1, 2, 3 e 4

Fonte: Autor, 2022.

Buscando manter o anonimato dos participantes da pesquisa, vamos identifica-los a partir das siglas PNI - para indicar professor (a) não indígena, e PI - para indicar professor (a) indígena. Cabe destacar que esta pesquisa qualitativa, embora trabalhe também com dados quantitativos, é um estudo e caso.

3.1 Quanto aos instrumentos de coleta de dados

No que trata ao questionário (Apêndice B), este foi parcialmente aberto e dividido em duas partes. Na primeira, contendo nove questões, procuramos traçar um perfil dos participantes da pesquisa sabendo suas naturalidades, faixas etárias, origem cultural se é indígena ou não, sua etnia, área de atuação, nível de escolaridade e o período de atuação na educação.

Na segunda, contendo dezesseis questões, buscamos dados específicos da pesquisa, relacionadas às nossas questões de investigação de forma a captar as percepções dos professores (as) indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas presentes em suas salas de aula. Os dados foram categorizados em grupos temáticos de forma a facilitar as análises por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977),

identificando palavras-chave, transformando em categorias de análise, assim como, as conformidades obtidas nas respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Categorias de Análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIO
O PERFIL	Faixa etária; Gênero sexual; Naturalidade (Estado); Se é professor indígena?; Se sim, Qual etnia?; Escolaridade; Área de formação na Graduação; Quanto tempo trabalha na Educação Básica;
PERCEPÇÃO DA DIVERSIDADE	Quantidade de alunos; Descreva sobre seus alunos; Você considera sua sala de aula? () homogênea () heterogênea. Justifique; Diante de todas essas diversidades de identidades e culturas, como você faz para trabalhar com todas elas, pedagogicamente;
CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS	Dentre seus alunos (as), você tem algum que seja indígena? Se sim quantos?; Como você sabe que eles são indígenas? Quais os critérios utilizados para identifica-lo como indígenas?; Como você se relaciona com os alunos indígenas?;
A SALA DE AULA E AS ORIENTAÇÕES	Há alguma orientação da (Gestão da Escola ou Secretaria) sobre o atendimento aos alunos indígenas?; Há um trabalho diferenciado com os alunos indígenas? () Sim () Não;
POLÍTICAS DE INCLUSÃO	A escola promove alguma interação sobre a cultura indígena/ou momento de socialização de interculturalidade com os alunos?;
APRENDIZAGEM	Como você avalia o processo de aprendizagem das crianças indígenas?
DOCUMENTOS LEGAIS	Na proposta curricular do município o que está previsto no que tange ao atendimento as diversidades culturais e ao dialogo intercultural?; A Lei 11.645/08 que torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena no âmbito escolar vem sendo cumprida em sua escola?;
SOBRE AS CRIANÇAS	O que pensa respeito das crianças indígenas, suas culturas e saberes?; A diversidade cultural e social de seus alunos é um problema para você? Se sim, explique por quê. Se não, também explique por quê.;
CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE	Você acredita que é possível um currículo intercultural na sua escola? defina sua compreensão de interculturalidade?

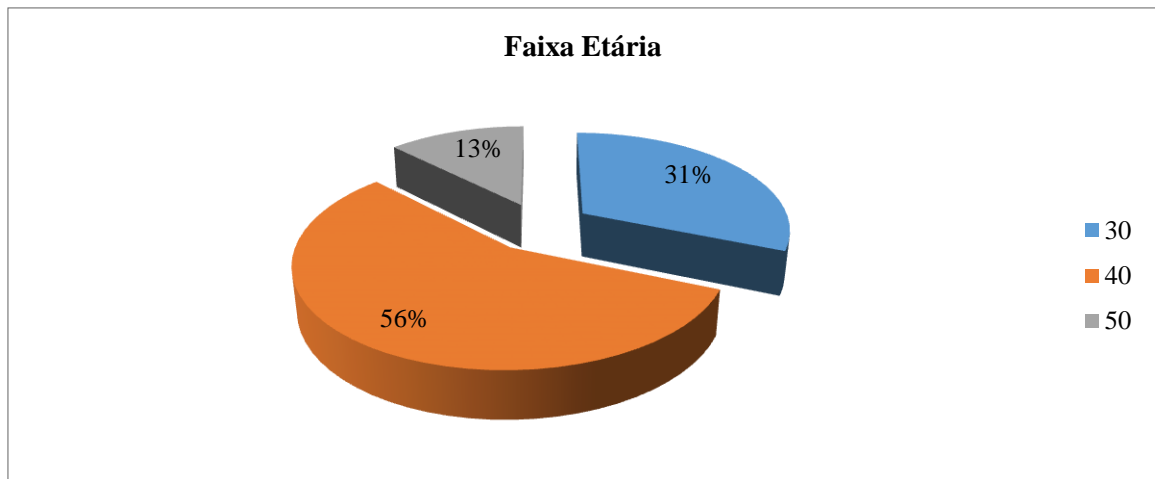
Fonte: Autor, 2022.

O quadro acima representa as questões a serem analisadas, com o intuito de responder as questões norteadoras desta pesquisa.

3.1.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

A primeira parte do questionário procurou traçar um perfil dos sujeitos que contribuíram com nossa pesquisa. Estes possuem uma média de idade entre 30 e 50 anos, sendo que 56% estão na faixa dos 40 anos, conforme apresentada no gráfico 2.

Gráfico 2 - Intervalos de Idades

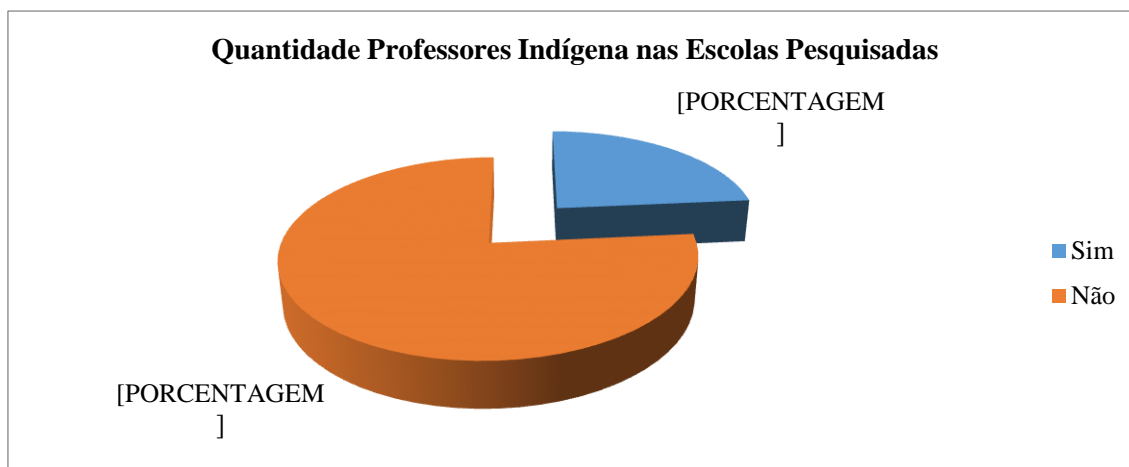


Fonte: Autor, 2022.

Ainda segundo amostra apresentada no gráfico acima, 31% correspondem aos que estão com idade de 30 anos. Quanto ao sexo, a amostra é composta por uma maioria de mulheres, representando 71% contra 29% dos homens, em um universo de 63 (sessenta e três) professores lotados nas duas escolas pesquisadas.

No que trata à naturalidade dos participantes, pudemos verificar pelas respostas que 53% são migrantes, principalmente oriundos da região nordeste (7 participantes), sendo 6 do estado do Maranhão e 1 do Ceará, 1 da região norte, estado do Amazonas e, 1 da região sudeste, estado de Minas Gerais. Os naturais de Roraima representam 47% da amostra, sendo que 7 declararam que nasceram na capital e apenas 1 no interior.

O maior percentual de participantes migrantes na pesquisa se dá pelo fato de um histórico de fluxo migratório intenso observado desde os anos oitenta do século XX que foram atraídos para o então Território Federal de Roraima em migração espontânea e induzida para projetos de colonização (FREITAS, 1991). Essa migração é sentida em sala de aula, pois no universo da amostra, verificamos que apenas 24 % dos professores (as), assumiram ser indígenas, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 - Professores Indígenas

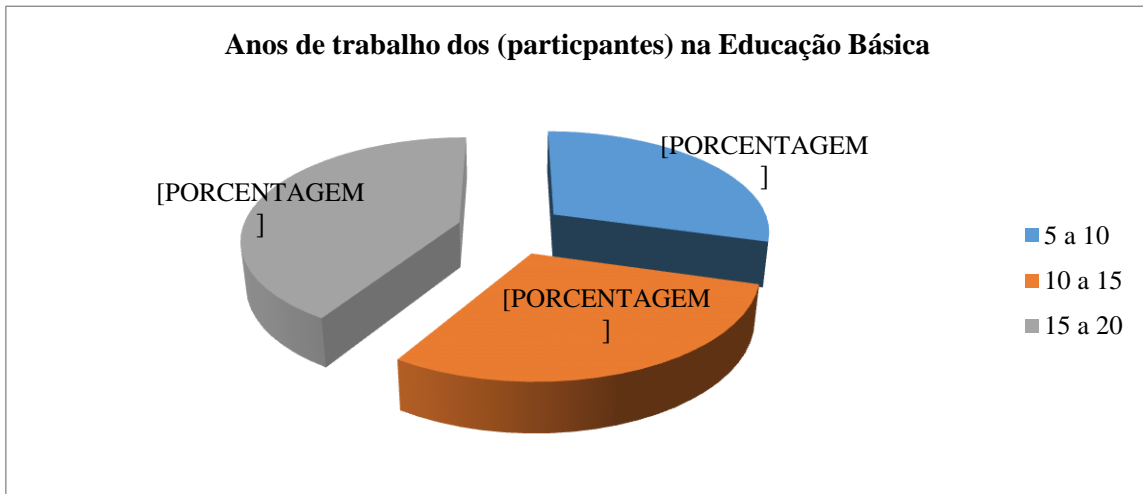
Fonte: Autor, 2022.

Do total de 17 professores (as), 4 informaram ser indígenas. Dos que atuam nas escolas pesquisadas se apresentaram sendo das etnias: Macuxi, Taurepang e Wapichana, sendo que 2 são da etnia Wapichana. Com relação ao sexo, são dois homens e duas mulheres.

Quanto ao grau de escolaridade, todos os participantes possuem nível superior, sendo 70% formados em Licenciatura Plena em Pedagogia, curso esse exigido para atuar como professor (a) da Educação Básica na rede municipal de ensino de Boa Vista. Também cabe mencionar que 65% dos professores (as) informaram possuir Pós-graduação Latu Sensu.

Entre os participantes da pesquisa, temos pedagogos, professores com Normal Superior, Licenciados em Educação Física e em Matemática. Todos e todas trabalham no primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano.

No que trata ao tempo de trabalho na Educação Básica, a média oscilou entre 5 a 20 anos de atuação, conforme apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Intervalos de Anos de Trabalho na Educação Básica

Fonte: Autor, 2022.

Os (as) professores (as) da amostra, a partir dos dados coletados, cerca de 60% demonstram uma experiência prática em sala de aula em torno de 15 a 20 anos. Com experiência mínima de 5 a 10, ou seja, professores que poderiam ser considerados “novos” na rede pública no ensino municipal representam 30% dos entrevistados.

Traçado e conhecido o perfil dos participantes, a seguir vamos apresentar a segunda parte da pesquisa, trazendo as questões específicas procuradas.

3.2 Questões específicas da pesquisa

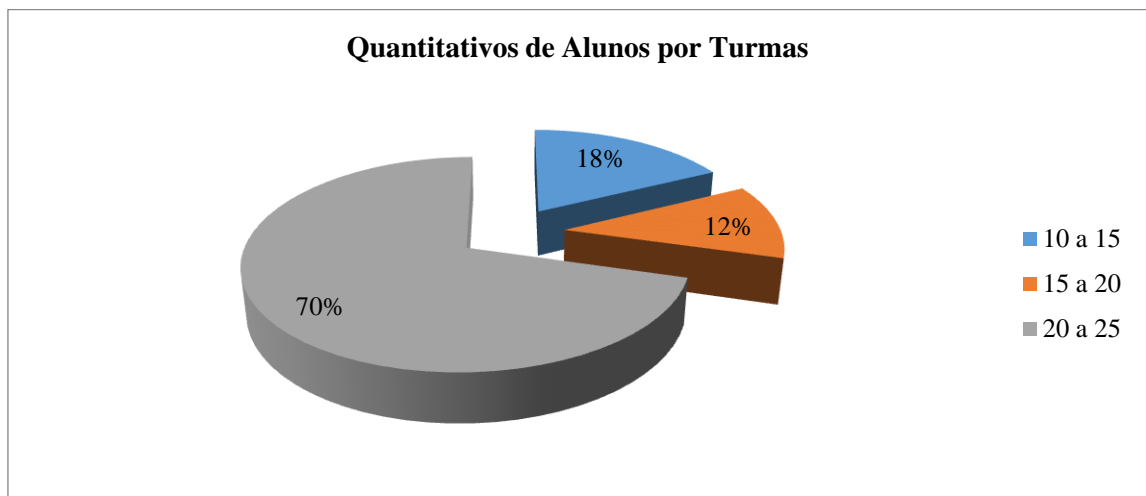
Conforme já mencionado anteriormente, o questionário teve 25 questões, sendo que as nove primeiras trataram de coletar dados para traçar um perfil e as dezesseis seguintes, da segunda parte do questionário, procuraram coletar dados para nossas questões específicas de pesquisa, que procurou verificar as percepções dos professores (a) indígenas a respeito da presença de crianças indígenas em suas salas de aula na cidade de Boa Vista.

Foi perguntado aos professores (as) sobre: **Como é sua sala de aula, quantos alunos têm? Descreva e fale sobre seus alunos.**

De acordo com as respostas, 70% deles possuem entre 20 e 25 alunos em sala de aula. 18% têm de 10 a 15 alunos. Esse dado demonstra um crescimento nas matrículas e atendimento dos alunos nas escolas públicas da Educação Infantil de Boa Vista, pois segundo o observatório educacional da Prefeitura Municipal de Boa Vista (2022), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista vêm atendendo a legislação vigente que trata

número de matrículas por turma. No observatório, é apresentada a média de aluno por turma nas Etapas da Educação Básica: Educação Infantil (creche com 29 alunos e pré-escola com 23 alunos) no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano é de 25 alunos). Outra explicação, segundo o observatório da porcentagem que aparece no (Gráfico 5), pode ser explicada por dois motivos: a padronização das estruturas das salas de aulas que o município vem adotando e o crescimento de matrículas, que de 2013 a 2021, aumentou 62% na rede municipal de ensino.

Gráfico 5 - Alunos por Turma



Fonte: Autor, 2022.

Quanto à descrição dos alunos, ainda parte da questão acima, as respostas foram:

Quadro 3 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	São crianças calmas e amorosas .	PI 1	São alunos que valorizam sua identidade cultural . A convivência com eles faz com que sejamos diferentes de acordo com suas línguas maternas e moradia de cada região em que convivem.
PNI 2	São duas turmas de alunos com comportamentos distintos , mas ambas com alunos que se dedicam ao máximo para aprender o que propomos a eles.	PI 2	
PNI 3	Hoje são crianças de baixa renda maioria filho de funcionários que trabalham no comércio, imigrantes venezuelanos na situação de refugiados, e alunos oriundos da zona rural que migraram para a	PI 3	Espontâneos e criativos.

	cidade.		
PNI 4	Uma turma de criança muito tranquila, dedicada mesmo sendo pequeninos.	PI 4	São bem assíduos, com muita vontade de aprender e participativos.
PNI 5	Os alunos no geral são bem comprometidos com a aprendizagem.		
PNI 6	Alunos em alfabetização ou já alfabetizados, com muita energia e disposição , demonstram no geral interesse pelo ensino-aprendizagem. Em razão do perfil social da comunidade em que se encontram inseridos, necessitam de acompanhamento constante do professor, família e escola uma vez que o trabalho conjunto e contínuo dos atores citados contribui sobremaneira para o sucesso do aluno.		
PNI 7	São curiosos e adoram a escola.		
PNI 8	Assíduos e alguns empenhados em aprender.		
PNI 9	Meus alunos são crianças normais , em desenvolvimento.		
PNI 10	Cada um com mundo pessoal , social e intelectual...		
PNI 11			
PNI 12	São alunos com informações.		
PNI (13)	Alunos interessados em aprender, alguns com muitas dificuldades , e alguns com problema de disciplina.		

Fonte: Autor, 2022.

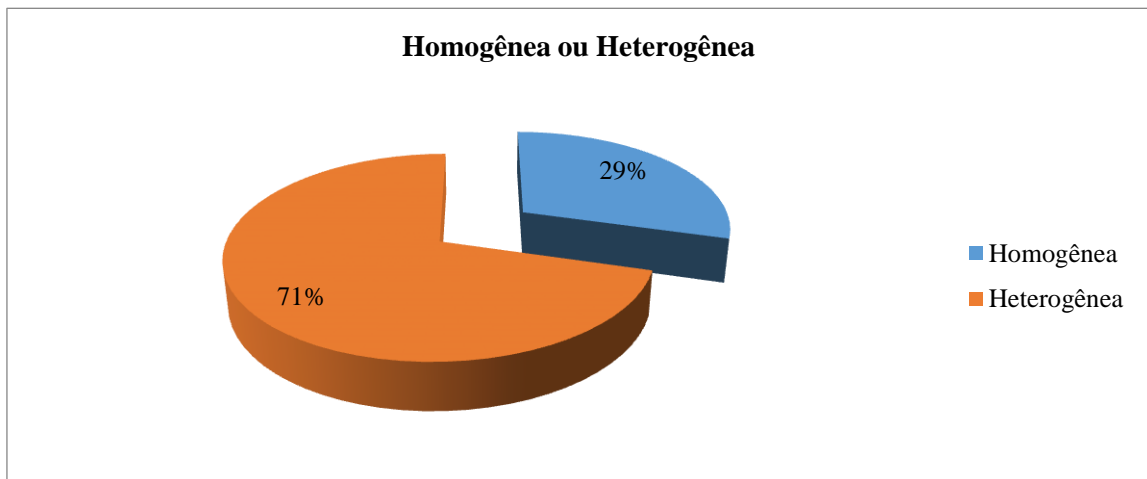
Os participantes descrevem seus alunos como: calmos, amorosos, são distintos, crianças de baixa renda, da zona rural, que valorizam a identidade cultural, tranquilas, dedicadas, curiosos empenhados em aprender e cada um com o mundo pessoal. Observa-se que as descrições dos alunos expostos pelo participantes tem um olhar mais social que intelectual, ainda segundo os participantes os seus alunos são: espontâneos, criativos, comprometidos, cheio de energia e disposição, mas que necessitam de acompanhamento, mesmo que se empenhem em aprender e descrevem, por último, como sendo crianças normais, esse termo de alunos normais faz entender que os todos alunos estão na mesma situação social e intelectual.

Da amostra, dois participantes, um professor indígena e outro não indígena, não responderam a pergunta.

Perguntamos aos **participantes como eles consideravam sua sala de aula homogênea ou heterogênea?** E pedimos também que fizessem uma justificativa sobre a pergunta.

Dos participantes, 29% disseram que consideram sua sala de aula homogênea e 71% reconhecem que suas turmas são heterogêneas, conforme apresentado no gráfico 6.

Gráfico 6 - A Sala de Aula Homogênea ou Heterogênea



Fonte: Autor, 2022.

Esse reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula pelos participantes deve estar relacionado à diversidade e pluralidade das salas de aulas em uma cidade em que o estado está uma em tríplice fronteira. Mas não houve justificativas por parte dos participantes sobre o porquê de sua sala de aula ser heterogênea ou homogênea.

Quando perguntamos **diante de todas essas diversidades de identidades e culturas, como você faz para trabalhar com todas elas, pedagogicamente?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 4 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Ouvindo a história de cada um.	PI 1	
PNI 2	Primeiro procuro conhecer bem o conteúdo para que possamos realizar a aula com a participação de todos os alunos	PI 2	A cultura não só é um produto da vivência, é também um processo de construção de identidade e desta forma temos que trabalhar ambas no mesmo contexto.
PNI 3	Não existe uma forma diferenciada de trabalhar identidades culturais, dentro do programa do município o	PI 3	Trabalho o autoconhecimento e a valorização do modo de vida e de suas peculiaridades, tendo como base

	pedagógico é trabalhado da mesma forma para todas as crianças independente de sua cultura ser diferente.		o convívio social dentro da comunidade indígena na qual a escola está inserida.
PNI 4	Atrás de brincadeira músicas.	PI 4	Hoje isso é bem relativo no nosso contexto , pois a identidade cultural, perpassa as atividades pedagógicas desenvolvidas como nossa história, a natureza, evidenciando nos projetos que a escola desenvolve no dia como exemplo o projeto Buriti que nos fez dar valor em nossas culturas através de nossas identidades vividas e repassada de forma natural ao público lá fora.
PNI 5	Abordando todas de um modo amplo, enfatizando sempre o respeito e a valorização da troca de experiências		
PNI 6	Pesquisas e adaptações de conteúdos . Planejamento flexível e colaborativo para melhor atender o aluno.		
PNI 7	Com planejamento interdisciplinar que contempla a diversidade cultural.		
PNI 8	Através de atividades diversificadas , envolvendo origem do nome, música, danças e festividades locais.		
PNI 9	É importante que seja trabalhado a valorização das diferenças étnicas , culturais e de gênero. O respeito às diferenças deve ser estimulado.		
PNI 10	Apenas com os conteúdos pertinentes do ano letivo.		
PNI 11	a empatia.		
PNI 12	Tento trabalhar de forma igualitária.		
PNI 13	Procuro adaptar de forma alcançar a todos.		

Fonte: Autor, 2022.

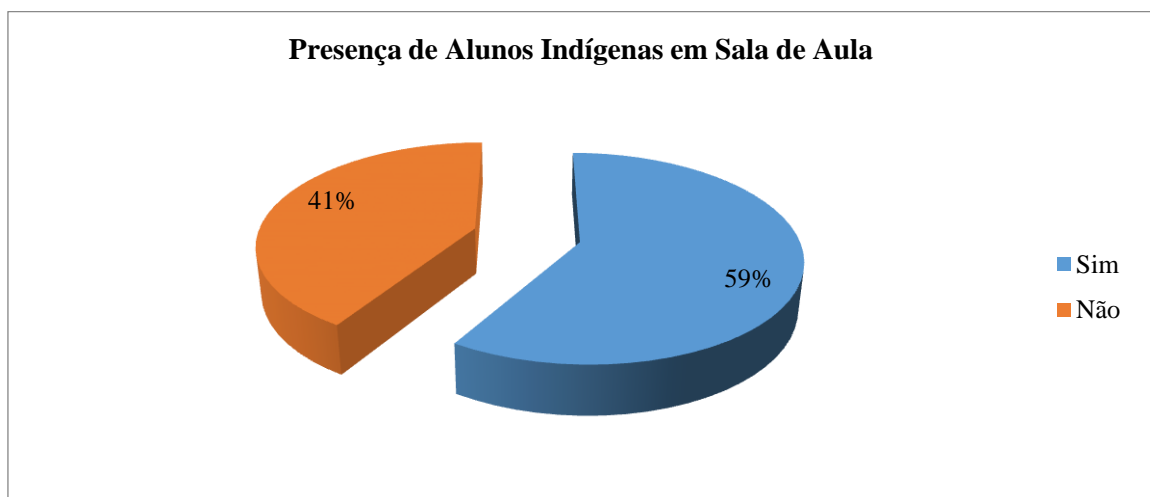
Segundo os participantes, para trabalhar a diversidade em sala de aula, as respostas foram: ouvindo, conhecer bem o conteúdo, não existe forma diferenciada, na construção da identidade, troca de experiência, com planejamento interdisciplinar, atividades diversificada, valorização étnica e de forma igualitária, apenas conteúdoso pertinentes, forma igualitária, fazer uma adaptação, construção de identidades, valorização do modo de vida de cada aluno e criar projetos interdisciplinares que contemple a diversidades de identidades e culturas.

Nesse sentido, as colocações dos participantes são analisadas de forma que há uma compreensão em entender as diversidades dentro das salas de aulas e a sua importância para valorização das diferenças étnicas, culturais e gênero no ambiente escolar. Mesmo que alguns exponham que não há uma estrutura pedagógica para se trabalhar com a diversidade cultural em sala, permanecendo, em muitos casos, apenas no contexto da valorização em falas.

Perguntamos **se dentre seus alunos (as), você tem algum que seja indígena?**

59% dos participantes responderam que sim, admitindo a presença das crianças indígenas em sala de aula, embora se verificou na pergunta anterior que apenas cinco disseram tentar fazer um trabalho diferenciado com elas. Amostra da pesquisa revela ainda que em apenas duas escolas a porcentagem chega a quase 60% de índice de crianças indígenas matriculados, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7 - Alunos Indígenas em Sala de Aula



Fonte: Autor, 2022.

Essa porcentagem de mais de 50% da amostra das percepções dos professores sobre a presença da criança indígena em sala de aula se dá pela identificação de característica física e cultural, pois quando perguntamos: **Como você sabe que eles são indígenas? Quais os critérios utilizam para identifica-los como indígenas?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 5 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Características	PI 1	Autodeclarados
PNI 2	Pelos fortes traços indígenas apresentados por eles.	PI 2	Porque são descendentes e moram na comunidade

			indígena.
PNI 3	As crianças que informaram que moram na comunidade do campinho e passam os fins de semana lá com os avós e o outro da comunidade do xumina na mesma situação.	PI 3	Registro indígena/ RANI .
PNI 4	Não tenho alunos indígenas.	PI 4	Características e por morarem na comunidade .
PNI 5	Não possuem características físicas de indígena.		
PNI 6	Pela identificação nos documentos escolares, bem como por seus relatos e vivências e a linguagem.		
PNI 7	Pela característica e linguagem .		
PNI 8	Porque são Filhos de indígenas .		
PNI 9	Não tenho alunos com essa etnia .		
PNI 10	Quando tem contato com a civilização, vive em cidade ou próximos a instituições de Estado e com muita frequência vem aos meios sociais descritos anteriormente.		
PNI 11	Não tenho alunos indígenas.		
PNI 12	Eles se identificaram .		
PNI 13	Não.		

Fonte: Autor, 2022.

Dos 17 participantes, 5 informaram não ter alunos indígenas em suas salas de aula. Dos que informaram, usam critérios de identificação como: fortes traços indígenas, já moraram em comunidades indígenas, são filhos de indígenas, se identificam como indígenas e além de responderem que identificam através da documentação obtida na secretaria da escola e na convivência diária, isso demonstra que a presença de crianças indígenas no ambiente escolar é bem maior que apresentado em dados da Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista.

Perguntamos como **o professor(a) se relaciona com alunos indígenas?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 6 - Respostas dos Professores

PNI	Resposta	PI	Respostas
PNI 1	Muito bem.	PI 1	Ótimo relacionamento.
PNI 2	Normalmente , pois são ótimos alunos.	PI 2	Ótima.
PNI 3	Muito bem	PI 3	De forma espontânea , interativa e amigável.
PNI 4	Não tenho alunos indígenas.	PI 4	De forma respeitosa, atribuindo sempre valores, empatia entre outros.

PNI 5	Não tenho nenhum aluno indígena.		
PNI 6	Bem, com algum esforço para ajuda-los no contexto escolar quanto àqueles que falam a língua nativa. No geral, a convivência é tranquila e harmônica.		
PNI 7	Normalmente.		
PNI 8	Normal , igual aos outros.		
PNI 9	Normal,		
PNI 10	Com a mesma postura para com todos os alunos. Aqui no trabalho de professor meu papel é o conhecimento pertinente ao ano que leciono.		
PNI 11			
PNI 12	Normal. Para mim todos os alunos são iguais.		
PNI 13	Quando tenho alunos indígenas, procuro conhecer suas culturas.		

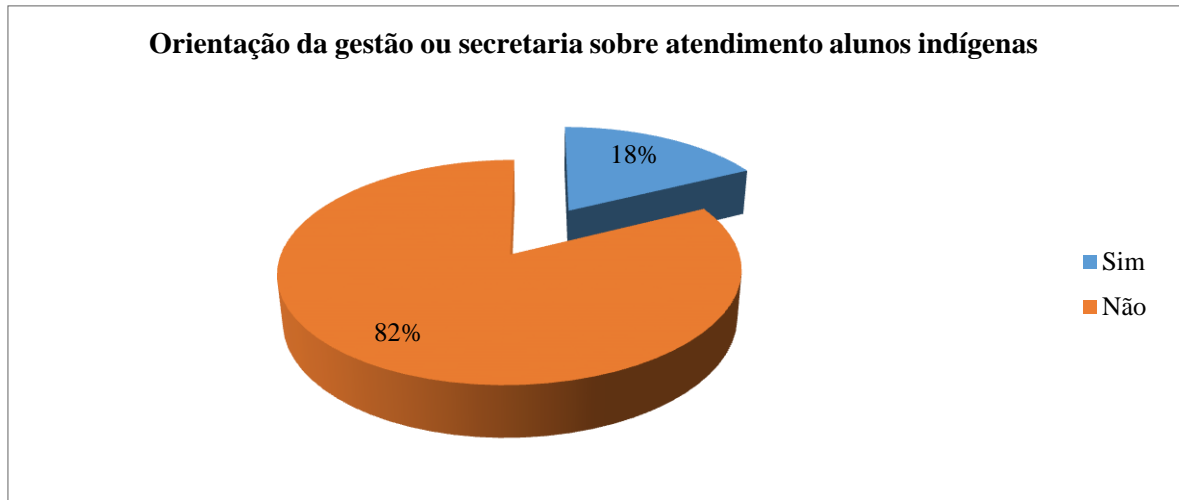
Fonte: Autor, 2022.

Conforme as respostas dos participantes, o relacionamento com os alunos indígenas ocorre de maneira, ótima, bem e normal, de formas espontâneas, tranquilas com a mesma postura para com todos e de forma respeitosa, atribuindo sempre valores de empatia entre eles.

Na questão sobre **se há alguma orientação da (Gestão da Escola ou Secretaria) sobre o atendimento aos alunos indígenas?** () Sim () Não. **Se Sim, quais?**

No que se refere às orientações da escola a respeito do atendimento das crianças indígenas, 82% dos participantes responderam que não há uma orientação sobre o atendimento aos alunos indígenas na escola urbana como mostra o gráfico 8:

Gráfico 8 - Atendimento aos Alunos Indígenas



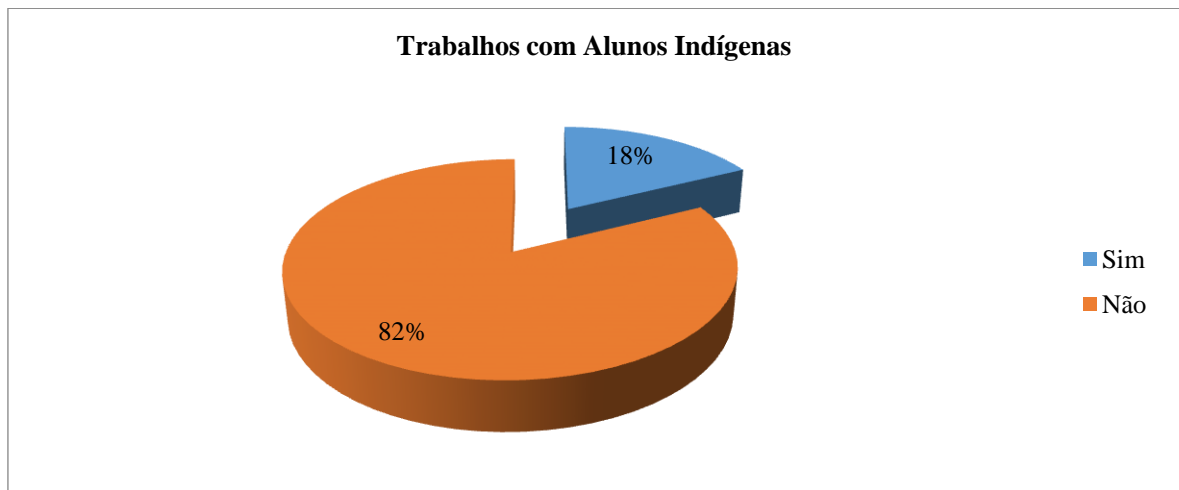
Fonte: Autor, 2022.

Os que responderam sim, são 18%, porém não especificaram quais eram as orientações repassadas pela Gestão da Escola ou da Secretaria Municipal de Educação sobre o atendimento à criança indígena.

Perguntamos **se há um trabalho diferenciado com os alunos indígenas?** () Sim
() Não. **Se Sim, qual?**

82% dos participantes responderam que não há um trabalho diferenciado para os alunos indígenas, conforme o gráfico 9:

Gráfico 9 - Trabalho Diferenciado com Alunos Indígenas



Fonte: Autor, 2022.

As respostas obtidas indicam que as escolas pesquisadas não têm feito um trabalho de diferenciação entres os alunos, tratando-os de forma homogênea, desconsiderando as

complexidades do contexto existente dentro da sala de aula. Contrapondo as respostas da pergunta, 18% reconhecem a heterogeneidade das suas turmas, porém o trabalho diferenciado parece ocorrer de forma individual e não coletiva. Isso é demonstrado quando apenas um especifica o trabalho desenvolvido com os alunos indígenas:

Eu tenho buscado apresentar para turma as diversas culturas. Apresento aos indígenas sobre como são a cultura da cidade e a maneira como vive as pessoas aqui. Eu tento descobrir de qual etnia eles são e apresentar as culturas delas também. Além de apresentar as línguas e às vezes mostrar que a língua dele é importante. Mas eles não falam a sua língua materna, eu tento trabalhar isso com eles (PI 4).

O participante apresenta as diversas culturas a sua turma para, assim, poder apresentar, também, a cultura dos povos indígenas e, em especial, dos alunos que estão em sua sala de aula, isso deve ocorrer pelo fato do participante ser indígena e já ter morado em comunidade e dado aulas em escolas indígenas.

Perguntamos se a **escola promove alguma interação sobre a cultura indígena/ ou momento de socialização de interculturalidade com os alunos.**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 7 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Não.	PI 1	Sim.
PNI 2	Como cheguei recente na escola, ainda não presenciei.	PI 2	Sim.
PNI 3	Não.	PI 3	Sim.
PNI 4	Não.	PI 4	A escola sempre proporciona nos momentos culturais para sempre termos a interação de conhecimentos no sentido de promoverem projetos e ações. No que se refere a isso, temos coral, dias culturais escolhidos democraticamente, em conjunto.
PNI 5	Como um todo nunca vi.		
PNI 6	Raramente. Depende do professor. Geralmente ocorre no contexto da sala de aula. Fica mais como opção pessoal do docente buscar formação na área intercultural.		
PNI 7	Geralmente na data alusiva ao dia do índio.		
PNI 8	Sim, fazemos atividades alusivas ao dia do índio.		
PNI 9	É colocado no currículo.		
PNI 10	Não que eu saiba.		
PNI 11	Não.		
PNI 12	Em desenvolvimento.		
PNI 13	Não.		

Fonte: Autor, 2022.

A escola dever ser um lugar onde se devem trabalhar as diferenças culturais, conforme Moreira e Candau (2003, p. 160):

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

As relações entre a escola e a cultura, conforme os autores, não podem se separar e ficarem distantes, mas devem ser como uma teia que se entrelaçam no seu dia a dia. Diante disso, as respostas dos participantes, 60% responderam que não há interação sobre as culturas indígenas nas escolas que eles trabalham, alguns desconhecem se acontecem na escola. Os que responderam sim correspondem a 40%, porém, conforme o relato dos participantes, esses momentos ocorrem apenas em datas comemorativas ou quando há um evento específico de festividades na escola.

Indagamos aos participantes: **como você avalia o processo de aprendizagem das crianças indígenas?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 8 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Bom.	PI 1	Avalio com bastante satisfação, falta sim o esforço de um professor de língua materna e assim a família. No geral o processo de alfabetização está a nível.
PNI 2	Não há diferença para com os demais, cada um com suas particularidades.	PI 2	Bom.
PNI 3	São crianças que possuem certas dificuldades em acompanhar um processo diferente do que eles eram acostumados nas escolas da sua comunidade o que acaba por atrasar ou retarda o processo de aprendizagem.	PI 3	Está bom mais é necessário que se tenha maiores investimentos e acompanhamento pedagógicos para que fique melhor.
PNI 4	Não tenho como avaliar, pois não trabalho com crianças indígenas .	PI 4	De forma participativa, assídua, estamos encontrando um caminho a ser direcionado de acordo com o contexto.
PNI 5	Se desenvolvem da mesma forma que as demais crianças , dependem como as demais de serem		

	estimuladas a aprender.		
PNI 6	Promissor. Precisa de grande investimento profissional nessa área. Há ainda carência de professor com capacitação na área intercultural.		
PNI 7	Satisfatoriamente.		
PNI 8	Um pouco lento comparando ao das outras crianças.		
PNI 9	Nas escolas da cidade é importante que se tenha no currículo a valorização de sua cultura.		
PNI 10	Não conheço esse processo.		
PNI 11			
PNI 12	Normal superam nossas expectativas.		
PNI 13	Normalmente.		

Fonte: Autor, 2022.

23% dos participantes responderam que avaliam o processo de aprendizagem dos alunos indígenas sem diferenciação dos demais dentro dos que eles chamam de “Normal ou Igual”, 18% avaliam como “Bom” sem muita explicação desse conceito, um dos participantes não responde à pergunta. As respostas dos demais são observadas que há uma equiparação de aprendizagem com os demais alunos, talvez seja pelo projeto sistema educacional municipal, pois a rede municipal de ensino de Boa Vista adota um ensino chamado “estruturado” usando livros didáticos iguais para todos.

Quando perguntamos sobre **se na proposta curricular do município o que está previsto no que tange ao atendimento as diversidades culturais e ao diálogo intercultural?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 9 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	A escola precisa organizar-se para garantir o direito de cada criança manifestar sua cultura, etnia, crenças e valores.	PI 1	Estamos em andamento na discussão.
PNI 2	Como a nova Proposta Curricular ainda está em estudo , não pude ver o que ela contempla, pois como se baseia na BNCC, é bem possível que já esteja contemplando.	PI 2	
PNI 3	Atendimento das crianças com a língua materna , não sei se entendi bem a pergunta.	PI 3	
PNI 4	Direito a educação e atendimento	PI 4	Estou um pouco por fora no que

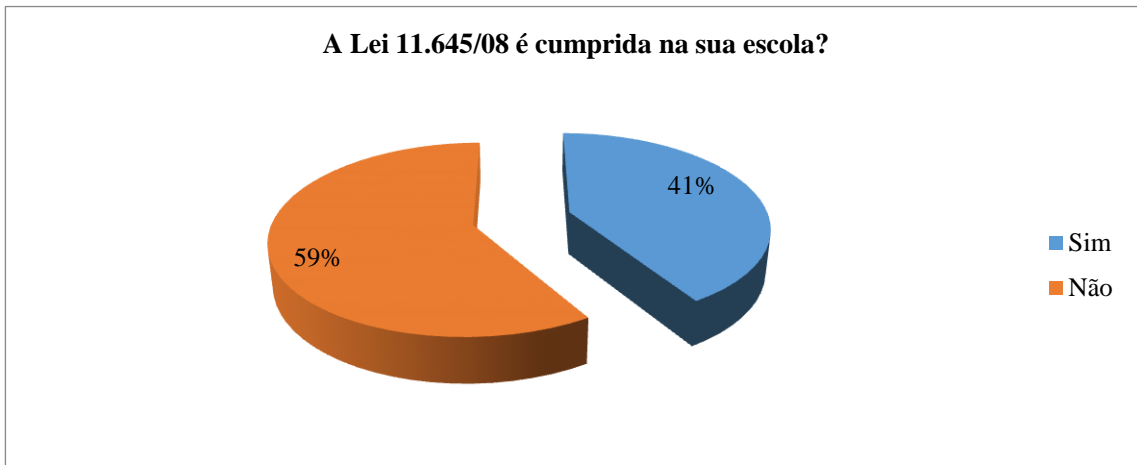
	especializado.		rege a esse item estou me aprofundando para podermos está discutindo e fortalecendo.
PNI 5	Não li a proposta toda , por isso não posso responder sobre isso.		
PNI 6	Que seja contemplado nos planejamentos. Está integrado na proposta sim.		
PNI 7	A valorização e respeito.		
PNI 8	Que devemos conhecer e respeitar a todos, independente da maneira de ser e de viver, sua religião, credo ou o país do qual procedem.		
PNI 9			
PNI 10	Intercâmbio de conhecimentos e saberes em comunhão com a realidade diversa e de múltiplas possibilidades e interações.		
PNI 11	Dentro das escolas não.		
PNI 12	Sim.		
PNI 13	Sim.		

Fonte: Autor, 2022.

Dos participantes, apenas 3 responderam que “sim”. Está previsto na Proposta Curricular do Município para educação infantil o atendimento às diversidades culturais e ao diálogo intercultural, porém não especifica o que está previsto. Outros 3 participantes não responderam, sendo 2 deles indígenas. Os demais participantes deixam claro em suas respostas que desconhecem ou ainda não leram toda a proposta curricular e a importância de se trabalhar as diversidades culturais e o diálogo cultural na sala de aula se baseando apenas o que diz a Base Nacional Comum Curricular que não há o aprofundamento no que diz respeito às culturas dos povos indígenas.

Quando perguntamos se a **Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena no âmbito escolar vem sendo cumprida na escola pesquisada**, 59% afirmaram que não, enquanto 41% expuseram que sim, conforme o gráfico 9:

Gráfico 10 - Obrigatoriedade da Lei 11.645/08 nas Escolas



Fonte: Autor, 2022.

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 10 - Respostas dos Professores

PNI	Resposta	PI	
PNI 1	Não.	PI 1	Sim. Os Professores têm feito o possível.
PNI 2	Com certeza. Até porque esses temas acabam surgindo ao longo das aulas.	PI 2	Acredito q sim.
PNI 3	Infelizmente não.	PI 3	Sim.
PNI 4	Não.	PI 4	Sim , priorizando nossa cultura e afrodescendentes, pois tiveram uma parcela de contribuição ao que foi desenvolvido ao longo do tempo.
PNI 5	Sim, o tema é abordado sim.		
PNI 6	Sim.		
PNI 7	Em parte , sim, porém, precisa ser mais intensificado.		
PNI 8	Sim.		
PNI 9			
PNI 10	Não sei responder sobre esse assunto no momento.		
PNI 11	Não.		
PNI 12	Não. Muitas ainda estão resistentes.		
PNI 13	Não.		

Fonte: Autor, 2022.

Sete participantes afirmaram que não, oito disseram que sim e um não respondeu a questão. Nesse sentido, ficou claro que os participantes consentiram apenas responder “sim

ou não”, e não especificaram como é contemplado ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em suas escolas ou especificamente em sua sala de aula. A Lei 11.645/08 é considerada como uma grande conquista, principalmente pelos movimentos sociais que lutaram pela inserção desse tema nas escolas, apesar de ter completado 14 anos em 2022, a lei 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino no país, nas escolas, em sua totalidade, está longe de ser implementada de forma significativa. O ensino sobre o tema ainda depende de iniciativas pontuais, projetos e atividades propostas por grupos organizados em defesa da cultura afro-brasileira e indígenas e, ainda assim, ficam aquém das mudanças necessárias.

Perguntamos, também: **o que pensam a respeito das crianças indígenas, suas culturas e saberes?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 11 - Respostas dos Professores

PNI	Resposta	PI	Resposta
PNI 1	Acho que eles têm mais pra ensinar do que aprender.	PI 1	Muito importante para a cultura Indígena.
PNI 2	Sempre digo que eles são uma fonte de conhecimento que pode e deve contribuir com nossas aulas.	PI 2	Hoje a cultura indígena está meio que deixada de lado , e nós como educadores não podemos deixar a cultura acabar.
PNI 3	São crianças iguais às outras com sonhos e vontades, trazem consigo um saber muito grande que acabam por compartilhar com os colegas que gostam de saber como é a vida deles, pois muitas crianças ainda têm em mente o imaginário indígena que anda nu com arco e flecha e acabam descobrindo que não é uma realidade.	PI 3	Que a cultura indígena é riquíssima e ela pode nos proporcionar muitos conhecimentos e descobertas incríveis.
PNI 4	Precisa ter um olhar mais cuidadoso, há um descaso muito grande com essas crianças.	PI 4	Uma riqueza inestimável que proporciona saber e aprendizado quando é desmistificando pelos alunos.
PNI 5	Devem ser respeitadas e valorizadas como qualquer outra criança.		
PNI 6	Com uma riqueza a ser conhecida. Aprendemos com as experiências trazidas e podemos lapidar esse conhecimento com o ensino institucional. O olhar flexível, criativo e desbravador do professor faz muita diferença.		
PNI 7	Que devem ser respeitas e		

	valorizadas como qualquer outro grupo.		
PNI 8	Acho incrível, seu jeito de ser, suas culturas e seus saberes , foram de suma importância e contribuíram bastante para nossa vivência e costumes de hoje em dia.		
PNI 9	Deve ser respeitado , ter sua cultura valorizada.		
PNI 10	Penso que seja bem interessante e peculiar , e claro que pode nos servir e ensinar muito sobre como usar o meio ambiente, os recursos naturais e o espaço comum.		
PNI 11	Cultura maravilhosa tem que ser mais divulgado.		
PNI 12	São ótimos e criativos .		
PNI 13	Acho muito rico e que deveria ser explorado de forma melhor.		

Fonte: Autor, 2022.

Os participantes da pesquisa reconhecem a pluralidade quando se trata das crianças indígenas, suas culturas e seus saberes. Os participantes divergem nas respostas, pois alguns estão muito voltados a colocar a criança indígena como igual a todas, enquanto outros descrevem com clarezas a presença das crianças indígenas e o que elas podem proporcionar de aprendizagem em sala de aula. Essa divergência entre os participantes em parte pode ser explicada da seguinte forma: os Professores Indígenas, na sua grande maioria, por ter vivido em comunidades indígenas e em determinado momento, se colocam no lugar da criança indígena, além de conhecer os costumes e cultura indígena. Enquanto os outros, por não terem vivenciado essa experiência em sua infância, acabam olhando para sua vida nos centros urbanos como sendo todos iguais, colocados por uma sociedade dita letrada.

Questionamos sobre a **diversidade cultural e social de seus alunos, é um problema para você? Se sim, explique. Por quê? Se não, também explique o porquê.**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 12 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Não.	PI 1	Tem casos que sim. A escola não atende somente indígena. Atende alunos de assentamento. E muitas das vezes acontece a não aceitação de ambas as partes. É preciso a interferência do professor.
PNI 2	Não. Ao contrário, facilita e	PI 2	Todos somos iguais, e desta

	enriquece a aula, pois a discussão aumenta.		forma não podemos tratá-los de forma diferenciada.
PNI 3	Não, muito pelo contrário acabo aprendendo com as crianças coisas novas que eles trazem com eles de sua vivência cultural.	PI 3	Não! Consigo trabalhar conteúdos que estimulam as diversas áreas de conhecimentos, abordando a temática modo de vida indígena e tenho obtido bons resultados.
PNI 4	Em parte. Cultural, pois temos muitos alunos estrangeiros. Como são crianças tem dificuldades em compreender nossa língua.	PI 4	Não, aqui podemos nos respeitar, pois temos a compreensão que não somos melhores que ninguém, ao contrário de zona urbana que eu sua maioria tenta se submeter a classe indígena.
PNI 5	Não é nenhum problema, à medida que haja diversidade, temos trabalhado que todos somos seres de direitos iguais independente das variações de etnia, raça, cor, credo religioso.		
PNI 6	Não. Para o professor o contexto heterogêneo do público discente é um grande desafio, todavia, a flexibilidade e colaboração no planejamento é um trunfo para a prática docente de sucesso. Hoje não deve haver barreira intransponível na era digital, há um universo de experiências para nos dar suporte na hora de planejar a aula.		
PNI 7	Não é problema, eles são respeitados do jeito que são.		
PNI 8	Não, pois procuro trabalhar e respeitar a cultura de cada um deles.		
PNI 9	Não. Acho que as diferenças enriquece a vivência.		
PNI 10	Não é dificuldade a diferença cultural. Mas sim a diferença intelectual, das habilidades (leitura e escrita) e do acompanhamento dos familiares.		
PNI 11	Não.		
PNI 12	Não. Porque para mim estão com o mesmo objetivo que é aprender.		
PNI 13	Não.		

Fonte: Autor, 2022.

80% dos participantes responderam que não, a diversidade cultural e social dos alunos não é problema. Apenas dois disseram que sim, e os que responderam sim estão relacionados

à língua, tantos dos indígenas como dos alunos imigrantes e é observado um esforço para trabalhar a diversidade cultural e social no ambiente escolar.

Perguntamos aos participantes: **é possível um currículo intercultural na sua escola?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 13 - Respostas dos Professores

PNI	Respostas	PI	Respostas
PNI 1	Sim.	PI 1	Sim.
PNI 2	Sim, é possível.		
PNI 3	Sim, em todas as escolas não só sobre a temática indígena , mas dos negros, dos imigrantes o que seria de grande valia para a aprendizagem e respeito a cada cultura.	PI 2	Sim.
PNI 4	Acredito que sim.	PI 3	Sim.
PNI 5	Sim, em todo contexto educacional tanto público quanto privado é possível.	PI 4	Sim temos um trabalho pela frente a fim de que façamos nossa parte conforme a realidade de cada povo e localidade.
PNI 6	Sim. E deve ser implementado com urgência para o nosso sucesso!!		
PNI 7	Acredito que sim.		
PNI 8	Talvez.		
PNI 9			
PNI 10	Sim, acredito que seja possível.		
PNI 11	Sim.		
PNI 12	Sim.		
PNI 13	Sim		

Fonte: Autor, 2022.

88% dos participantes são enfáticos ao afirmar a importância de ter um currículo intercultural na sua escola, para 6% talvez seja importante e 6% preferiram não responder a pergunta. Os demais participantes expõem que o respeito a cada cultura é de fundamental importância para que haja um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que foi e é formada por diferentes histórias e culturas, diferenças estas que também se fazem presentes no espaço escolar.

E por fim, perguntamos como os **participantes definem sua compreensão de interculturalidade?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 14 - Respostas dos Professores

PNI	Resposta	PI	Respostas
PNI 1	Acho que a compreensão de saber que há diferença cultural , aprender sobre essas diferenças e poder fazer acordo com grupos diferentes.	PI 1	É a convivência de várias culturas diferentes .
PNI 2	Quando há interação entre duas ou mais culturas .	PI 2	Qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes .
PNI 3	Compreendo que sejam várias culturas vivendo e convivendo em um mesmo espaço respeitando cada uma sua forma de viver, falar, sua religião.	PI 3	Reconhecimento e respeito pelo modo diversificado de cada povo no intuito de promover a interação e valorização sem diminuir ou desmerecer o modo de vida do outro.
PNI 4	Diversidade de culturas.	PI 4	Diversidade de cultura que podemos trabalhar de forma natural no nosso cotidiano.
PNI 5	A troca de experiências entre diferentes culturas .		
PNI 6	Entender os costumes e tradições de outros povos e buscar conviver em harmonia, contemplando o indivíduo dentro do contexto cultural em que ele se encontra. Somos povos diferentes, porém com grandes possibilidades de convivência e adaptação. Devemos sempre ajudar a integrar o outro no dia a dia permitindo uma vivência rica em aprendizados.		
PNI 7	É a convivência entre pessoas ou grupos diferentes .		
PNI 8	São convivências entre diferentes culturas visando uma junção entre elas conservada suas identidades.		
PNI 9	A interculturalidade é quando há vivência com pessoas de diferentes culturas , tornando esse ambiente rico em troca de ensino e aprendizagens.		
PNI 10	Culturas que se relacionam, se misturam e se compõem em espaços compartilhados, onde os membros naturalmente convivem em pleno e dinâmico conjuntos de relações, interações e vivências diversas.		
PNI 11	Respeito à cultura.		
PNI 12	Relação entre diversas raças.		
PNI 13	E você respeitar e aproveitar as diferenças culturais no contexto que vive para compartilhar conhecimento e aprender novos conhecimentos.		

12 dos participantes responderam como sendo a “convivência e o respeito entre as diferentes culturas”, 2 descrevem como sendo a “interação entre raças” e 2 como sendo a “diversidade de cultura”. A colocação dos participantes em que há povos diferentes e que precisamos aprender a lidar com a diversidade de culturas existentes, respeitando e procurando conviver com essa diversidade, principalmente no ambiente escolar, onde há encontros e desencontros de culturas. Essa definição é abordada através de um olhar para compreender que nenhuma cultura é melhor ou pior que a outra, é apenas diferente, e essa diferença tem que ser respeitada.

Portanto, as percepções dos professores indígenas e não indígenas acerca das crianças indígenas nos levaram a perceber diversos fatores que discutiremos no capítulo posterior.

CAPÍTULO IV:

4. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Neste capítulo, procuramos dar conta de responder as questões propostas nesta dissertação a respeito das percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR. Buscamos identificar se há uma diferenciação nas percepções dos professores (as), se estas se aproximam ou se diferenciam e, compreender, o quanto estas percepções interferem na prática pedagógica do (a) professor (a) diante de crianças indígenas.

Começamos o capítulo mencionando a dificuldade que tivemos em captar as diferentes percepções dos professores (as) indígenas e não indígenas. Em um primeiro olhar nos parecia não haver diferenciação entre os olhares, mas entre as tantas idas e vindas dos textos após as reuniões de orientação, esta sempre nos dizia, olhe os dados. Deixe os dados falarem. Veja o que eles dizem. E, aos poucos, fomos aprendendo a olhar os detalhes, as palavras e seus significados.

Deste modo, foi a partir do perfil dos participantes da pesquisa que pudemos, aos poucos, ir fazendo um cruzamento dos dados, pois é só por meio da visão do todo que fomos percebendo algumas questões nos detalhes. Pudemos fazer nossas reflexões a respeito da percepção das crianças por meio das discussões sobre diversidade e de alguns aspectos da sala de aula, do currículo e das orientações; das políticas de inclusão; da ideia de aprendizagem; do cumprimento da legislação e direitos da criança indígena e das concepções de interculturalidade.

Não foi um desafio fácil, visto que demandou a este pesquisador um olhar analítico e crítico e esta é uma das características do tipo de pesquisa que nos propusemos a fazer. Por ser uma pesquisa do tipo qualitativa e um estudo de caso, Velho (1978, p. 113), este tipo de estudo demanda um trabalho mais demorado e intensivo buscando perceber:

[...] mecanismos e estratégias socioculturais difíceis ou impossíveis de serem captadas através de grandes amostragens de enormes universos. [...] volta-se para o estudo da visão de mundo e do ethos de um grupo social particular, preocupado que estava não só em perceber uma racionalidade, mas também em captar um tom, uma maneira de ser, um estilo de vida.

Inicialmente, quando tabulamos os dados, aparentemente, parecia não haver diferenciação na percepção de professores (a) indígenas e não indígenas a respeito da criança indígena em escolas públicas. Aos poucos, fomos percebendo que sim, havia, mesmo que

sutilmente, diferentes olhares entre os dois grupos de professores (as) indígenas e não indígenas.

Também nos ajudaram as discussões no Geeineh e do grupo de pesquisa em Educação na Amazônia “História, Política, Formação de Professores e Diversidade Cultural” (Procad Amazônia Edital 2018), que permitiu nossa participação em oficinas, cursos e palestras, em especial na coleta e tratamento de dados e na metodologia da Análise de Conteúdos referendada em Bardin (1977).

Nesse sentido, passamos a buscar, dentro de todas as respostas, informações suplementares “palavras-chave” que Professores indígenas e Professores não Indígenas expressaram os sentidos de suas percepções. Aparentemente as respostas pareciam “semelhantes”, mas uma análise maior dos sentidos demonstrou outras percepções para além das aparências.

4.1 A diversidade e heterogeneidade cultural da amostra

De acordo com os dados do observatório de Boa Vista (2022) a rede municipal de ensino tem um total de 2.861 professores, sendo 2.788 estatutários e 73 temporários. Os dados não revelam quantos são do sexo masculino e feminino e o quantitativo da presença de professores (as) indígenas em sala de aula, seja ela na escola urbana, rural ou indígena. Buscamos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec), e nos informaram que não há dados concretos da quantidade da presença de professores indígenas em escolas urbana de Boa Vista. Essa questão pode ser explicada da invisibilidade dos professores indígenas na rede ensino municipal, ocorre pelo motivo da falta de abertura de vagas específica em concursos públicos para professores indígenas do município, ficando apenas para seletivos para atuarem nas comunidades indígenas.

Os professores indígenas que participaram da pesquisa, como já mencionado no capítulo anterior, foram 04 sendo, 2 do sexo masculino e 2 do feminino e estão na idade entre 30 e 40 anos, 2 têm formação inicial em pedagogia, 1 em matemática e 1 em educação física, 2 possuem pós-graduação e todos atuam há mais de 15 anos na área de educação. Percebe-se que todos os PI são concursados, pois o regime de seletivos tem a duração de apenas 2 anos.

Os professores não indígenas foram 13 que participaram da pesquisa, sendo 11 do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino, estão na idade entre 35 e 50 anos, 11 tem formação inicial em pedagogia, 1 tem normal superior e 1 tem licenciatura em educação física, 09 possuem pós-graduação, 04 dos professores pesquisados atuam entre 5 e 10 anos e

09 atuam entre 10 e 20 anos na educação. Nessa amostra, destacamos que todos os professores que participaram da pesquisa são concursados na rede pública municipal de ensino e, portanto, deveriam conhecer a estrutura do sistema educacional municipal de Boa Vista, outro dado importante é que os PNI em sua grande maioria são da região nordeste.

4.2 Percepção sobre as crianças indígenas

No que tratou ao perfil dos professores(as), obtivemos um perfil bastante diversificado e heterogêneo, quer seja por origem, quer seja por cultura, mas destacamos que a maioria da nossa amostra é composta por sujeitos do sexo feminino, tão representativa quanto dos seus alunos. Este é um dado importante quando observamos os diferentes olhares dos professores a respeito das crianças, visto que vêm de diferentes universos culturais e muitas vezes estas visões de mundo interferem na ideia que possuem sobre o outro, especialmente das crianças indígenas, em Boa Vista, como trataremos mais adiante no texto.

No que trata aos professores indígenas, os dados obtidos vão apresentando indícios de que eles se reconhecem em suas crianças, o que, não foi possível verificar nas respostas dos professores não indígenas. Como mencionamos acima, ao tratar da diversidade e heterogeneidade e do perfil de professores (as) estas vão sutilmente sendo expressas nas percepções destes e de acordo com suas visões de mundo que às vezes, sem que percebam, aparece nas falas a respeito da alteridade e do outro (a).

Ao falarem sobre as crianças indígenas presentes em suas salas de aula, os PNI, a diferença começa quando as descrevem:

*São crianças iguais às outras com sonhos e vontades, trazem consigo um saber muito grande que acabam por compartilhar com os colegas que gostam de saber como é a vida deles, pois muitas crianças ainda têm em mente o **imaginário indígena** que anda nu com arco e flecha e acabam descobrindo que não é uma realidade (PNI 3, grifos nosso).*

Acho incrível, seu jeito de serem, suas culturas e seus saberes, foram de suma importância e contribuíram bastante para nossa vivência e costumes de hoje em dia (PNI 8, grifos nosso)

Precisa ter um olhar mais cuidadoso, há um descaso muito grande com essas crianças (PNI 4, grifos nosso).

Observamos que mesmo dizendo que são crianças como as outras, nos chama a atenção o destaque que fazem de que as crianças observam as diferenças entre elas em sala, pois se interessam sobre a cultura indígena e o modo de ser, mas para o PNI a mesma diferenciação não é feita. Ele parece enquadrar todos, sem cuidar das subjetividades de cada um. Da mesma forma, o outro PNI que coloca o verbo “foram” e não diz “são”. As questões

mencionadas são ratificadas pela fala do professor PNI 4, quando denuncia que há um “descaso muito grande com essas crianças”.

Já quando se trata dos PI, embora apenas um as trate como importante para a cultura indígena, os outros dois mencionam o quanto a cultura indígena é rica, mas reflete o papel dos educadores de preservá-las.

Muito importante para a cultura Indígena (PI 1, grifos nosso).

Hoje a cultura indígena está meio que deixada de lado, e nós como educadores não podemos deixar a cultura acabar (PI 2, grifos nosso).

Que a cultura indígena é riquíssima e ela pode nos proporcionar muitos conhecimentos e descobertas incríveis (PI 3, grifos nosso).

Na concepção do PI 1, vamos verificando que a concepção de criança e infância vai aparecendo, e a importância delas para a cultura, como a ideia da sua importância. A fala nos remete ao que mencionaram Nascimento, Brant e Agulera Urquiza (2006, p. 4) como sendo herdeiras do povo:

A criança é a esperança para o grupo, a educação. é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos ...a educação não é limitada é infinita, cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente ...a educação da escola é diferente da educação da família Idade para ir para a escola: 7/8 anos - antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática.... Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.

Embora tenhamos observado que os PNI e PI tentem responder mais sobre a cultura e os saberes dos povos indígenas do que responder sobre o que eles pensam efetivamente sobre as crianças indígenas, imaginamos que seja pelo fato de olhar as crianças de uma maneira geral e forma igualitária, ou seja, homogênea.

Clarice Conh (2005, p. 30) em sua pesquisa com crianças indígenas das etnias Xikrin, descrevem como as crianças indígenas são em relação social:

Cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deve ser colocada em prática e cultivada. Elas não “ganham” ou “herdam” simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e parentesco, mas atuam na criação dessas relações.

É através dessa rede de relação social e parentesco que a criança indígena vai construindo a sua cultura e saberes, ou seja, ela tem uma maneira diferente de aprender e se relacionar. Diante disso, perguntamos aos participantes da pesquisa o que eles pensam a respeito das crianças indígenas, suas culturas e saberes. As respostas dos professores(as) indígenas demonstra um conhecimento sobre a origem das crianças, conhecem que são de comunidades e, portanto, a rede de relações mesmo na cidade.

Ao pedirmos para que descrevessem seus alunos, verificamos que embora muitos dessem respostas gerais, nas respostas dos PNI, a questão social e da diferença é usada para justificar sua descrição e as percepções vão emergindo em suas falas, como nos três fragmentos abaixo:

Hoje são crianças de baixa renda maioria filho de funcionários que trabalham no comércio, imigrantes venezuelanos na situação de refugiados, e alunos oriundos da zona rural que migraram para a cidade (PNI 3).

*Alunos em alfabetização ou já alfabetizados, com **muita energia e disposição**, demonstram **no geral** interesse pelo ensino-aprendizagem. Em razão do perfil social da comunidade em que se encontram inseridos, **necessitam de acompanhamento** constante do professor, família e escola uma vez que os trabalhos conjuntos e contínuos dos atores citados contribuem sobremaneira para o sucesso do aluno (PNI 6, grifos nosso).*

*Alunos **interessados** em aprender, **alguns com muitas dificuldades**, e alguns com problema de **disciplina** (PNI 13, grifos nosso).*

No que trata aos PI,

*São bem assíduos, com **muita vontade de aprender** e participativo (PI 4, grifos nosso).*

*São alunos que valorizam sua **identidade cultural**. A convivência com eles faz com que sejamos diferentes de acordo com suas línguas maternas e moradia de cada região em que convivem (PI 1, grifos nosso).*

Espontâneos e criativos (PI 3).

O detalhe está na forma como descrevem seus alunos. Enquanto os professores não indígenas parecem não acreditar na capacidade de aprender de seus alunos, especialmente aqueles considerados “diferentes” ou por classe social ou por origem, os professores(as) indígenas têm uma imagem positiva das crianças.

Quando perguntados se a diversidade cultural e social dos alunos seria um problema para eles e que explicassem caso afirmasse que sim ou não, as respostas dos PNI, 3 em sua maioria responderam que “não”, complementando que essa diversidade cultural em sala de aula facilita e enriquece no momento de aprendizagem e que deve ser uma forma de respeitar os direitos de cada um, independentemente das variações de etnia, raça, cor ou religião e que não deve haver barreiras para que isso aconteça e 1 respondeu em parte que sim há problema, visto que há muitas crianças estrangeiras e que isso dificulta a compreensão da língua, ou seja, para esse PNI a língua é uma barreira cultural encontrada.

Entre os PI, apenas um mencionou que a diversidade é um problema e justificou dizendo que a escola não atende somente alunos indígenas, atende alunos de assentamento com alguma rejeição entre os alunos e que deve haver uma interferência do professor. Os outros PI, já veem a diversidade como normal e informaram que todos são iguais e que não há diferença entre os alunos, conseguem trabalhar conteúdos que estimulam temáticas indígenas em sala de aula e que dever haver respeito e a compreensão que ninguém é melhor que outro.

Para tanto, é percebido que os PNI, em sua maioria, responderam “não”, seguidos pelos PI que também expuseram que “não” há problema sobre a diversidade cultural e social encontrada em sala de aula, mesmo que suas colocações em grande parte se voltem para o respeito e o direito de igualdade para todos, sempre em querer em colocar todos na mesma cultura.

4.3 Percepções da diversidade

Quanto à percepção da diversidade, pudemos constatar que as escolas pesquisadas são marcadas pela heterogeneidade, fato este difícil de não ser percebido pelos professores (as) e que foram mencionadas nas respostas. A questão a destacar é como esta é vista pelos diferentes sujeitos e que vai determinar, também, como este vai se relacionar com ela em sala de aula.

A relação professor-aluno é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. É a partir dessa relação que os estudantes vão se sentir acolhidos ou negados nas suas identidades, especificidades e valores, e ainda, na crença do professor (as) nas suas capacidades de aprenderem. Cada professor (a) tem uma característica única de marcar seus alunos, Freire (2005, p. 98) considera que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A respeito da diversidade de identidades e culturas a serem trabalhada em sala de aula e como fazem para trabalhar com todas elas vamos observando que, mesmo que reconheçam que suas turmas são heterogêneas, há uma diferença nas respostas dos professores indígenas e não indígenas. Responderam que é preciso ouvir a história de cada um para poder realizar um trabalho; com aulas interdisciplinares, atividades diferenciadas. Todavia, pelo menos a maioria dos PNI disse que não há uma diferenciação e trabalha de forma igualitária e quando aborda o tema é de um modo mais amplo, ou seja, em uma “adaptação” no conteúdo ou na disciplina para contemplar a questão, pois nas escolas há o uso do livro didático apostilado fornecido por um instituto particular e os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que é pertinente a ser trabalhado de forma a seguir um cronograma, mesmo sabendo a importância que seja trabalhada a valorização das diferenças da diversidade em sala

de aula. Embora as respostas tenham sido diversas, algumas são reveladoras como as selecionadas:

*Primeiro procuro **conhecer bem o conteúdo** para que possamos realizar a aula com a participação de todos os alunos (PNI 2, grifos nosso).*

Não existe uma forma diferenciada de trabalhar identidades culturais, dentro do programa do município o pedagógico é trabalhado da mesma forma para todas as crianças independente de sua cultura ser diferente (PNI 3).

*Através de **atividades diversificadas**, envolvendo origem do nome, música, danças e festividades locais (PNI 8, grifos nosso).*

***Apenas com os conteúdos pertinentes** do ano letivo (PNI 10, grifos nosso).*

A questão nos remete às observações apontadas por Candau (2008) ao tratar das diferenças culturais e práticas pedagógicas nas escolas, onde as questões da diferença são tratadas em datas comemorativas, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais no contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p. 13).

No que se refere às respostas dos PI, observamos que estes parecem buscar as oportunidades permitidas dentro da escola para discutir a identidade cultural do aluno; criando espaços para realização do trabalho com a diversidade em suas salas de aula. Vemos que os professores indígenas estão mais atentos à questão da cultura e da diversidade da criança indígena em sua sala de aula, buscando, de alguma forma, diversificar as atividades e discussões.

A cultura não só é um produto da vivência é também um processo de construção de identidade e desta forma temos que trabalhar ambas no mesmo contexto (PI 2).

Trabalho o autoconhecimento e a valorização do modo de vida e de suas peculiaridades, tendo como base o convívio social dentro da comunidade indígena na qual a escola está inserida (PI 3).

***Hoje isso é bem relativo no nosso contexto**, pois a identidade cultural, perpassa nas atividades pedagógicas desenvolvidas como nossa história, a natureza, evidenciando nós projetos que a escola desenvolve no dia como exemplo o projeto Buriti que nos fez dar valor em nossas culturas através de nossas identidades vividas e repassada de forma natural ao público lá fora (PI 04, grifos nosso).*

Fomos, aos poucos, percebendo, a partir dos dados obtidos, sutilezas das falas. Embora haja todo um currículo de ensino em Boa Vista, que poderíamos dizer apostilado e com conteúdo pré-determinados nos livros usados pelas escolas, muitos professores justificam isso para não contemplar em sua sala discussões sobre a diversidade cultural regional. Todavia, vamos constatando que muitos professores(as), no caso da amostra, os indígenas, procuram por meio de iniciativas individuais discutir a diversidade em suas aulas para além das concepções tradicionais de alguns livros didáticos.

Também foi possível notar, que embora os professores(as) de uma forma geral reconheçam a heterogeneidade de suas turmas, ou seja, têm a consciência que há uma diversidade de culturas e, que, em sua sala há grande diversidade de alunos, cada um com sua história de vida particular, a maioria, continua a tratá-la de forma homogênea, preferindo, intencionalmente ou não, ignorá-los, ou por falta de iniciativa, ou por não saber como lidar com essa riqueza cultural, ou por razões que desconhecemos. A diversidade cultural é um patrimônio da humanidade e foi assim reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2001). Ela também é reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (MEC, 2001), destacam a importância de que seja trabalhada nas escolas:

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (MEC, 2001, p. 53).

Sabemos que o cotidiano escolar é formado por uma sociedade com diversos grupos diferentes, cada um com seus costumes e crenças, vivendo lado a lado todos os dias e que deve usar a pluralidade como meio de aprendizagem e o enriquecimento cultural, segundo Rodrigues (2006, p. 306), “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes, e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”.

As pessoas podem se apresentar de maneiras diferentes, cada uma tem seus próprios costumes, cultura e maneira de ser, logo cada pessoa tem sua própria identidade de que nos diferem um do outro ou serve para apresentar do lugar a qual pertence.

Como mencionamos no capítulo II, nas duas escolas a presença de crianças indígenas é grande, impossível de não ser percebida. Vejam que os PNI identificam seus alunos indígenas por meio dos seus traços, linguagem, descendência e diálogo, indagando de onde eles vieram. Mas como afirmamos acima, mesmo que a presença das crianças indígenas não possa ser negada, percebe-se que ainda há certos olhares preconceituosos a respeito das crianças e um desconhecimento sobre seus direitos e identidades.

Esta percepção pode ser observada nas respostas de alguns dos professores(as). E muitas vezes, a concepção do que seja indígena ainda traz determinados preconceitos cristalizados no imaginário social local, sobre sua presença em espaço urbano. Os PI identificam seus alunos pelas características da identidade cultural e pelos documentos oficiais como RANI ou autodeclaração, mesmo porque sabem a qual comunidade pertencem.

Essa maneira de como os PI identificam seus alunos parte da questão que coloca acerca da identidade cultural.

A pesquisa mostra que os professores, após perceberem a presença da criança indígena na sala de aula, tendem a se relacionar com elas de maneira “normal”, pois segundo os PNI são “todos iguais”, buscam ter uma interatividade com criança indígena presente em sala de aula, porém ainda apresentam, também, os termos “ótimo relacionamento”, ou seja, sem muita explicação, o que seria ótimo. Enquanto os PI se relacionam de forma espontânea, interativa e amigável, atribuindo sempre valores, empatia entre outros.

4.4 Sala de aula e as suas orientações sobre atendimento aos alunos indígenas

A escola, e mais especificamente a sala de aula, é um espaço que, dentre tantas funções, é um lugar onde devem prevalecer as relações para que ampliem nossos olhares para fazê-la cada vez mais reflexiva, ou seja, como professor trata o aluno é muito mais significativo, em muitos casos, do que o conteúdo transmitido, pois pode refletir nos resultados da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é preciso que haja uma orientação sobre como trabalhar com diversos públicos dentro de uma sala aula, principalmente em um estado como o de Roraima que se encontra em uma tríplice fronteira onde os encontros de culturas são diversos.

Mas especificamente, indagamos aos participantes da pesquisa se a gestão da escola e Secretaria Municipal de Educação e Cultura repassa ou envia alguma orientação sobre atendimento aos alunos indígenas presentes em sala de aula aos professores titulares.

Todos os participantes responderam a pergunta com “Sim” ou “Não”, sem especificar que orientações recebidas e o porquê de não terem recebido. Todos os 13 PNI responderam que “Não” há um repasse de informação acerca do atendimento ao aluno indígena. Os PI, 1 respondeu que “Não”, porém 3 responderam que “Sim” há uma orientação da gestão ou da secretaria sobre atendimento ao aluno indígena, mas não especificaram que orientação é essa, ou seja, os 3 PI deve ter conhecimento que algum momento em sua sala de aula deve acontecer uma orientação que as crianças indígenas têm sua maneira diferente de aprender.

Essa maneira diferente de aprender dos alunos indígenas é que perguntamos aos participantes se tinha algum trabalho diferenciado com eles e quais seriam esses trabalhos. Mas 80% dos participantes da pesquisa responderam que não há um trabalho diferenciado com os alunos indígenas. Assim como a resposta anterior, os PNI todos responderam que não há um trabalho com as crianças indígenas. Enquanto os PI, 1 respondeu que não há um

trabalho, mas 3 responderam que sim, assim como na pergunta anterior também não especificaram que trabalho seria esse. Os que responderam “sim” foram os mesmo que respondera positivamente na pergunta anterior, ou seja, são conhecedores que é preciso ter um atendimento e um trabalho diferenciado como alunos indígenas.

Os PI que responderam sim talvez tenham uma sensibilidade ao atender aluno indígena ou por serem indígenas devem ter um olhar mais crítico para buscar meios para atender e trabalhar com as crianças de várias etnias. Essa afirmação de não ter uma orientação de atendimento e um trabalho como alunos indígenas deve estar relacionada à grande demanda que as escolas do município vêm recebendo para realizar, são diversos programas e muitas vezes falta tempo para fazer um trabalho diferenciado com alunos, também há um cronograma a ser seguindo com horários e tempos determinados de cada disciplina, fazendo com que o professor não saia do cronograma, Além do que o município trabalha com um projeto chamado “Saber Igual” que tem como objetivo igualar toda rede de ensino em um ensino estruturado, assim é necessário levar em conta o aluno, seu ritmo biológico, o seu contexto, extracurriculares e na escolha da linguagem a ser usada em sala de aula.

Através da pesquisa não ficou evidente se os gestores ou/a Smec tem dado orientações aos professores em relação ao atendimento aos alunos indígenas, embora no perfil dos professores(as) tenhamos verificado que eles possuem mais de 5 anos de trabalho no município. Quando buscamos no documento que direciona o trabalho pedagógico na rede de ensino a Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil do município, há apenas um pequeno texto falando sobre a criança indígena inserida em sua comunidade e não menciona os que estão na cidade, faz orientações voltadas apenas para culturas, rituais, festas e brincadeiras, mas não descreve como deve ser feito.

Para as crianças indígenas, os conhecimentos podem ser mediados durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas. Dessa maneira entenderão qual a sua importância na comunidade. Há etnias que cultivam brincadeiras típicas, comuns entre os não índios, como a peteca, corre-cutia e a perna de pau. Cada etnia determina os aspectos culturais que formam a infância de suas crianças a partir do que julga útil e legítimo para a comunidade em que estão inseridas, procurando fazer a orientação e socialização dos saberes que lhes possibilitará o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo (BOA VISTA, 2019, p. 25).

No que trata a interação e a integração dos estudantes dentro do ambiente escolar urbano, sobre a cultura indígena/ ou momento de socialização de interculturalidade com os alunos, observamos nas respostas dos PNI uma divisão nas respostas. Parte afirmou que não há uma interação e sociabilização, momentos em que as culturas poderiam dialogar (interculturalidade). 2 disseram que raramente ocorrem, quando ocorre é em festas

comemorativas como o “dia do índio” ou quando um professor deseja trabalhar sobre o tema. 2 responderam que sim, sem especificar como eles fazem para que haja uma socialização intercultural com alunos.

Enquanto todos PI foram enfáticos ao afirmar que “Sim” há em algum momento interação sobre a cultura indígena e que em suas escolas há momento cultural de apresentação de projetos que promovem essas ações voltadas pra interculturalidade. Diante disso, podemos perceber que mesmo sendo da mesma escola, os participantes têm uma visão diferenciada do que realmente é uma interação e socialização acerca da interculturalidade e inclusão dos alunos indígenas nos ambientes escolares urbanos. Enquanto os PI afirmam que há sim interação, os PNI se divergem em suas respostas.

No que se refere às percepções das aprendizagens das crianças indígenas, os PNI, em sua maioria, expõem que possuem dificuldades, são lentos e alguns são atrasados no processo de aprendizagem; declararam desconhecer o processo e que não há alunos indígenas em sua sala, por isso não tem como avaliar. Enfim, as respostas foram bastante genéricas. Citam que avaliam as crianças indígenas sem diferença dentro do que eles chamam de “normalidade”, mesmo sabendo que elas possuem certas dificuldades e não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem proposto pelo sistema educacional da escola ou da Secretaria Municipal. Dos PI, 3 avaliaram o processo de aprendizagem como sendo “bom e satisfatório” e colocam que precisa de mais investimentos pedagógicos e profissionais para atender melhor as crianças indígenas, sendo que 1 destaca que a aprendizagem de forma participativa encontrando caminhos de acordo o contexto que está inserido.

Portando, percebemos que os PNI divergem nas respostas sobre as aprendizagens e que há dificuldades. Percebemos que a escola continua colocando todos como sendo iguais em uma padronização homogênea, como descreve Mubarak Sobrinho (2009, p. 2):

Nesta perspectiva, a escola, mesmo diante de todas as transformações ocorridas nas últimas décadas, ainda se aponta como a instituição inventada pela modernidade que se propõe a essa padronização, ou seja, a alcançar o ideal de homogeneidade, onde poucos serão premiados e uma grande maioria ficará à margem do sucesso.

Essa quebra de homogeneidade de avaliação é que os PI apresentam o processo de avaliar como sendo bom e satisfatórios e participativos, ou seja, os PI mesmo com dificuldades tendem a apresentar maneiras diferenciadas de avaliar os alunos indígenas.

No que trata a Proposta Curricular Municipal para Educação Infantil e sobre atendimento as diversidades culturais e ao diálogo intercultural (Documentos legais), algumas questões vão se revelando. Dos PNI, 2 responderam que não tinham lido a Proposta

Curricular, 4 descreveram que sim e que há garantia de direito e respeito às diversidades no documento, 1 colocou que não entendeu a pergunta, 3 expuseram que sim e que estão sendo contemplados no planejamento do professor, 1 descreve que há intercâmbio de conhecimentos e saberes dentro do documento, 1 relata que dentro da escola não sabe se tem o documento e 1 não respondeu a pergunta.

Quanto aos PI, 1 respondeu que está em andamento de discussão, mas não cita se tem ou não, 1 declara que “está um pouco por fora”, ou seja, observamos que ainda tinha lido a Proposta Curricular e 2 não responderam a pergunta.

Assim, percebemos que os PNI, em suas respostas, apresentam colocações confusas de compreender, creiamos que seja por dois motivos: não conseguiram entender a pergunta ou apenas não quiseram responder de maneira mais clara. Os que responderam que sim, não especificaram como seria desenvolvido o atendimento às diversidades culturais. Enquanto os PI foram bem claros em responder que estavam “por fora” da Proposta Curricular para Educação Infantil e que ainda não tinha lido ela por completa e dois deixaram de responder a pergunta, creiamos que também não tinha lido a proposta.

Nesse sentido, tanto os PNI e PI ficou bem nítido que não têm conhecimento acerca da leitura da nova Proposta Curricular do Município para Educação Infantil, mesmo que o documento tenha sido publicado em 2019 e esteja sendo implantado desde 2020. Para tanto, é percebido que falta assegurar o atendimento às diversidades culturais e ao diálogo intercultural no ambiente escolar urbano.

Quando tratamos acerca da aplicação da lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena no âmbito escolar, conforme está no seu Paragrafo Primeiro:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, n.p.).

Conforme o texto, deveria haver conteúdos programáticos voltados para a valorização do índio na formação da sociedade nacional, bem como um resgate de suas contribuições para história do Brasil. Diante disso, indagamos aos participantes se em suas escolas havia a aplicação da lei e como desenvolviam a temática.

Dos PNI, 4 responderam apenas que “não”, 3 responderam que “não” e complementaram dizendo “infelizmente”, “não saber responde sobre o assunto” e “muitos

ainda estão resistentes”, 2 disseram apenas que “sim”, sem dar explicação de como desenvolvem a aplicação do conteúdo, 2 disseram que “sim, explicando que o tema é abordado e em parte, mas que precisa ser mais intensificado, 1 dá a certeza que sim e descreve que são temas que acabam surgindo ao longo das aulas e 1 não respondeu a pergunta.

Quanto aos PI, 1 afirma que “sim”, sem explicar como desenvolver o conteúdo, 1 respondeu que “sim”, mas complementa que não tem certeza, ou seja, há dúvida em afirmar sua resposta, 2 colocam que “sim”, e complementam que os professores têm feito o possível para aplicar a lei e que prioriza a cultura indígena e afrodescendente, demonstrando a consciência da contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes na formação do Brasil.

Diante disso, percebemos que os PNI não conhecem ou não querem conhecer a lei, e quando afirmam que sim, é voltado como mais um conteúdo a ser aplicado em sala de aula, ou seja, mais um peso pedagógico em sua sala. Por outro lado, percebemos que os PI todos têm conhecimento da lei e de sua obrigatoriedade de ensino no âmbito escolar, não colocam como estão trabalhando em suas aulas, mas têm consciência da importância para valorização cultural dos povos indígenas. Esse conhecimento, acerca da lei e de sua obrigatoriedade, é pelo fato dos PI saberem de sua importância cultural e que ainda não é valorizado como deve ser.

Quando indagados sobre a possibilidade de se ter um currículo intercultural em suas escolas, 5 PNI responderam apenas que “sim”, 03 respondeu que acreditam que “sim”, 3 expuseram que “sim” e complementaram que deveria ser implantado em todas as escolas, seja ela pública ou particular e com temas voltados para os povos indígenas, negros e imigrantes em busca de apresentar mais respeito as culturas, 1 respondeu “talvez”, sem colocar mais nada e 1 não respondeu a questão.

Enquanto os PI, 3 responderam apenas que “sim” e 1 expôs que “sim” e complementou explicando que há um trabalho pela frente e que os professores precisam fazer sua parte para apresentar a realidade de cada povo e localidade aos seus alunos.

Percebe-se que os participantes da pesquisa apenas colocam que “sim”, sem dar muita explicação direcionada para “daltonismo cultural”, termo esse que é explicado por Moreira e Candau (2003, p. 161):

Para todos (as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

Essa valorização de diferentes culturas dentro das escolas urbanas de Boa Vista, que diante das respostas dos participantes vem se mostrando distante em ser trabalhada de forma a contemplar nas ações do professor. Em busca de poder compreender melhor a questão, ao serem indagados sobre o termo “Interculturalidade”, houve algumas divergências nas respostas. Para parte dos PNI suas compreensões sobre a interculturalidade são definidas como: a diferença de cultura, de pessoas ou grupos. 2 expuseram que é a interação entre duas ou várias culturas, vivendo no mesmo espaço, 2 descrevem como sendo a diversidade de culturas e 2 colocaram que é cultura e o respeito, onde se relacionam e misturam compartilhando o mesmo espaço.

Enquanto os PI se dividem em dois temas, 2 responderam que é a cultura de pessoas e grupos diferentes e 2 colocaram que é a diversidade cultural e o modo diversificado de cada povo.

Percebemos que os PNI e PI têm o mesmo conceito de interculturalidade que é a diferença de cultura, povos e grupos vivendo no mesmo espaço, as colocações só mudam nos termos, mas têm o mesmo sentido, ou seja, pensam a interculturalidade em sua forma mais diversa, onde grupos dos mais variados segmentos compartilham do mesmo espaço, cujo direito de ser diferente não acarreta o sujeito à exclusão social, mas ao respeito ao outro. Essas colocações dos participantes são defendidas por Candau (2008, p. 108):

[...] que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Diferenças essas que devem ser adotadas no ambiente escolar para que tenhamos o reconhecimento dos direitos das diferenças culturais, presentes no ambiente escolar, tem que ser objetos de discussões tanto pelos professores, alunos e todos que estão envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

A capital Boa Vista concentra a maioria das instituições educacionais do estado, conforme dados da Sme⁷. São 114 unidades escolares municipais que atendem cerca de 40 mil alunos matriculados, distribuídos em Maternal, Pré-Escola e Ensino Fundamental dos anos iniciais, com 3.800 profissionais da educação lotados nas unidades educacionais. Dos alunos matriculados no ano de 2020, na Pré-Escola, cerca de 338 (trezentos e trinta e oito) se identificaram como indígenas, o que representa um percentual de 2,72%.

⁷ Dados disponibilizados pela Sme no ano de 2020.

Todavia, acreditamos que este percentual não representa a realidade, uma vez que é visível nas salas de aula uma grande quantidade de estudantes que apresentam traços e características que poderiam identificá-los como do povo indígena. A razão para a não identificação pode estar no grande preconceito. Adorno e Horkheimer (1985) compreendem o preconceito como resultado da relação dialética que se estabelece entre indivíduo e sociedade, relação esta mediada pela cultura, a qual se imporia aos indivíduos ao extinguir qualquer resistência, qualquer conhecimento de que exista algo contra o que resistir. Além do estigma social que, segundo Goffman (1975, p. 40), é “*a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena*”, ou seja, designa o indivíduo como desqualificado ou menos valorizado, ainda enfrentando pelos povos indígenas no estado de Roraima, como relatou o presidente da Organização dos Índios da Cidade de Boa Vista, Eliandro Pedro de Sousa, do povo Wapixana, em entrevista para Agência Brasil em 2017. “Há ainda forte preconceito e discriminação. E os indígenas que moram nas cidades são realmente os que enfrentam a situação assim no dia a dia, constantemente”.⁸ Esse preconceito e discriminação são gerados em grande parte pelas ideologias construídas historicamente contra nós e que criou uma imagem negativa, que ainda se encontra cristalizada no imaginário social.

Ao buscar compreender as relações do dia a dia da escola e suas rotinas escolares, a partir dos olhares e percepções de professores(as) indígenas e não indígenas, buscamos identificar como ocorre a relação destes com as crianças indígenas. Ao estudar o currículo na expressão das tensões entre os sujeitos, e a institucionalidade das normas e leis, poderemos lançar outros olhares sobre a questão, de forma que se possa estabelecer relações baseadas em um diálogo igualitário crítico entre os sujeitos e a escola seja realmente um lugar democrático, onde todos e todas aprendam o valor de cada cultura, valorizem as diferenças e se eduquem para o respeito à alteridade.

A busca por um diálogo intercultural no que trata as produções curriculares e no currículo praticado no chão da escola ainda parece ser uma utopia. Está longe de se tornar uma prática cotidiana no ambiente escolar, ainda necessita de um longo caminho para que se torne uma realidade. Porém, nos últimos anos vêm ocupando espaço nas discussões teóricas, acadêmicas e como temática a ser contemplada nas escolas, pois diferentes fatores como: socioeconômicos, políticos, culturais e principalmente as lutas de classes contribuem, assim,

⁸ Indígenas na cidade: pobreza e preconceito marcam condição de vida. Agência Brasil, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida#:~:text=%E2%80%99CH%C3%A1%20ainda%20forte%20preconceito%20e.de%20Sousa%2C%20do%20povo%20Wapixana>. Acesso: dia 09/05/2022.

para que o currículo venha a ser entendido de forma a respeitar as diferentes vozes das infâncias dentro do contexto escolar, mediante a observação e diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procuramos discutir as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista, por entendermos que a escola é um dos espaços responsáveis pelo processo de socialização infantil no qual se constituem relações com crianças de diferentes grupos étnicos, sendo esse um dos primeiros espaços de vivência onde as tensões por causa das diferenças surgem mais fortes. Tensões estas que, em muitos casos, passam despercebidas pelos olhares dos professores e demais profissionais inseridos no ambiente escolar. Principalmente quando esse ambiente se encontra localizado em uma tríplice fronteira e o número expressivo de habitantes se consolidam como povos originários do local.

Para nortearmos as percepções dos professores indígenas e não indígenas acerca da presença da criança indígena em espaço escolar urbano, se fez necessário, inicialmente, buscar um breve histórico sobre o direito da infância ao respeito, à cultura e suas identidades, através de pesquisadores que ao logo do tempo vêm se debruçando em apresentar diferentes conceitos sobre a infância, conceitos estes que precisam entender em que época e fase da criança estão se falando, ou em que área esta se pesquisando. Pois ficou claro que cada pesquisador tem sua conceituação de infância em uma determinada época e área de estudo, que vai desde a antropologia, social e educação. Nos documentos legais, observamos que houve diversas tentativas de perceber a criança e seus direitos. No Brasil, uns dos marcos dessa percepção de defesa dos direitos da criança, ocorre na homologação da Constituição Federal de 1988, “como sujeitos de direitos que merecem proteção integral.”. Assim, esse sujeito de direito “criança” passa a ser visto também nos documentos de caráter curricular que garante a efetivação de matricular e a permanência em instituição escolar e com currículo que atendam suas especificidades.

Tivemos como problema de pesquisa a questão: Como são as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas de Boa Vista? Indagação esta que nos levou a conceituar o *locus* da pesquisa e suas características diferenciadas das demais regiões, pois estamos falando de dentro da Amazônia, onde a geopolítica de espaço é extensa e com dificuldade de locomoção em determinados

lugares, além de uma grande quantidade de habitantes morando nesse espaço. É nesse cenário amazônico que percebemos como as pesquisas com as crianças indígenas vêm crescendo gradativamente, mesmo que essas pesquisas se voltem mais para as crianças no contexto da aldeia ou comunidade, são poucos os trabalhos que se voltam para crianças inseridas no contexto urbano e, em especial, escola urbana. Mas destacamos os estudos de Silva, Macedo e Nunes (2002) e Mubarac Sobrinho (2009) que nos serviram de guias para percebermos as presenças das crianças indígenas no contexto escolar urbano.

A pesquisa se justificou em razão da grande presença de crianças indígenas em escolas na capital Boa Vista, pois os dados revelaram que essas crianças são percebidas, na sua grande maioria, pelos seus traços de indígenas e que pelo medo da discriminação acabam não se revelando como indígenas, fatos este que, muitas vezes, eu senti na pele em um ambiente que deveria ter respeito pela outras culturas. Nesse sentido, a pesquisa é um estudo de caso realizado em duas escolas com professores indígenas e não indígenas.

Os dados demonstraram que os professores não indígenas têm uma percepção das crianças indígenas presentes em sua sala de aula muito ainda voltada para um estereótipo como sendo uma criança igual à outra, ou seja, sempre tentando colocando em cultura nacional como era nos tempos da colonização. Os professores indígenas, mesmo que tímidos em suas respostas percebem as crianças indígenas que têm suas culturas e identidade próprias. E como professor indígena, percebo que antes de entrar no curso de mestrado e pesquisar sobre o tema, não tinha esse olhar também para as crianças indígenas presentes em sala, mas que agora percebo como esse processo de dizimação da cultura indígena é muito presente em escolas de educação infantil.

Boa Vista passou e vem passando por um processo sociocultural muito complexos no que se refere à construção identitária de seu povo, principalmente para os povos indígenas, pois a pesquisa deixou claro que ainda permanece uma visão estereotipada dos povos indígenas, dos que vivem no meio urbano. Pois a afirmação de identidades perpassa fatores históricos e culturais que contribuíram para a construção da identidade desses sujeitos. Assim, a pesquisa nos faz refletir como é difícil ser criança indígena em escolas urbanas de Boa Vista. Deste o pequeno ao mais idoso, as dificuldades se apresentam para afirmação de identidade, pois a exclusão dela se apresenta de várias maneiras e em diversos setores, deste o atendimento na escola, que perpassa a saúde, e afeta o socioeconômico dos povos indígenas que se aventuram a morar em terra de seus ancestrais.

Assim sendo, acreditamos que a pesquisa ora apresentada pode auxiliar no descobrimento de novas formas de encarar estes cidadãos brasileiros, dando a eles o devido

respeito que merecem, buscando inclui-los, e reconhecendo seus saberes e fazeres como importantes e significativos e deve ser pautada pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença e na valorização das muitas contribuições culturais que os povos indígenas nos forneceram e nos fornecem.

Concluimos que a pesquisa surgiu no despertar de uma nova percepção sobre as crianças indígenas inserido em escola urbanas de Boa Vista, e por fim fortalece o reconhecimento de sua identidade, suas organizações sociais, suas tradições, seus saberes, seus fazeres, seus valores simbólicos e seus processos de transmissão cultural.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento. *In*: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 139-171.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil**: uma análise das produções científicas (2001 – 2012). 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. *In*. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2**: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo**: educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **O significado da infância**. *In*: Simpósio Nacional de Educação Infantil 1., Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. p. 88-92.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos de intolerância. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi et al. (Orgs.). Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. p. 43-61.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande: UCDB, v. 31, p. 25-34, 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/110>. Acesso em: 19/02/2022.
- BAINES, Stephen G. As “chamadas aldeias” urbanas ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígenas**, Brasília, Ano I, nº 7, Nov-Dez/2001. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: 17/09/2021.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Luci dos Santos; CALDEIRA, Ademir Dpnizeti. Educação matemática na escola indígena sob uma abordagem crítica. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42, p. 409-431, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000200002>. Acesso em: 09/02/2022.

BOA VISTA. **Proposta Curricular Municipal para Educação infantil**. Boa Vista: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2019. Disponível em: https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/proposta_curricular_de_educacao_infantil_de_boa_vista_-_volume_i_final.pdf. Acesso em: 03/07/2022.

BORBA; Maria Olívia de Queiroz; MENDONÇA, Wilma Martins de. Etnia e Preconceito: as representações indígenas nos livros didáticos. *In: X ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA*, 2007. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Orgs.). Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 26/09/2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16/05/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14/05/2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 13/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Leila Maria. **Viver entre dois mundos**: uma análise das práticas discursivas das mulheres indígenas da cidade de Boa Vista-RR sobre o direito de ser índia urbana. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2011.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares**: estudo de caso do ethos nacional em uma região de

fronteiras amazônicas. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-17.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm>. Acesso em: 06/09/2021.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014 (Documento de Trabalho).

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços: Banco de teses e dissertação**. 2022. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02/08/2022.

CHIZZOTTI, Antonio A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 16, núm. 2, 2003, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 26/07/2021

COELHO, Luciano Silveira. **Infância, aprendizagem e cultura: as crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani**. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COHN, CLARICE. **Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas**. R@U : Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCAR , v. 11, p. 10-34, 2019.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 13-26, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53068>. Acesso em: 08/12/2021

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **O Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 31-

59, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200002>. Acesso em: 02/03/2022

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 79-105, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 09/04/2022

CRUZ, Simone de Figueira. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buruti**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; BARRETOS, Euder Arrais; NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Diversidade étnica e cultural indígena brasileira: discussões importante no contexto da educação básica da escola não-indígena. In: SILVA, Maria Socorro Pimentel da; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Orgs.). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto de educação básica**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. p. 125-143.

FERRI, Patrícia. **Achados ou Perdidos? A imigração indígena em Boa Vista**. Goiânia: MLAM, 1990.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012. Acesso em: 04/08/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz Terra. 2005.

FREITAS, Aimberê. **Políticas Públicas e Administrativas de Territórios Federais no Brasil**. Boa Vista: Boa Vista, 1991.

FREITAS, Marcos Antônio Braga. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (impresso), v. 92, p. 445-820, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 62-272.

FROTA, Ana Maria Monte C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ Impresso), v. 7, n. 1, p. 144-157, 2007.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **O Brasil Indígena**. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>. Acesso em: 20 maio 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2011.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JENSEN, Simone Cristina. Os Documentos Internacionais Sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes. **Jornal de Relações Internacionais**, p. 1-5, 2018. Disponível em: <http://jornalri.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Mar-2018-SIMONE-CRISTINA-JENSEN-Os-Documentos-Internacionais-Sobre-os-Direitos-das-Crian%C3%A7as-e-dos-Adolescentes.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

JULIÃO, Geisel Bento. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora**: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância** – Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, ago. 1986.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto (Orgs.). **Moradores da Maloca Grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: UFRR, 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 193-211, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13085>. Acesso em: 16/04/2022.

MARTINS, Rosa Cândido. Poder paternal vs autonomia da criança e do adolescente? **Lex Familiae - Revista Portuguesa de Direito da Família**, Coimbra, Portugal, ano 1, n. 1, p. 1-8, 2004.

MATOS, Maria Helena Ortolan. O movimento pan-indígena no Brasil: a participação dos índios em assembléias e a formação de uma comunidade “imaginada” e uma identidade supra - étnica. **Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais** - Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Brasília, Ano III, N. 1, p. 39-58, 1999.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22/06/2022.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06/07/2022

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOREIRA, Marta Cândido. **Diversidade cultural e formação de professores/as**: uma experiência em um assentamento rural. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesus. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Crianças Indígenas “Urbanas”: aproximações a uma historiografia na Amazônia. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/rt/metadata/1092/0>. Acesso em: 11/07/2022.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas**: as culturas escolas como elementos de (Des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, Fapeam, 2011a.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância**. TEXTURA - ULBRA, v. 16, p. 102-123, 2014.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Os saberes da "escola do branco" e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro do; URQUIZA, Antonio H. Aguilhera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (Orgs.).

Criança indígena. Diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011b. p. 181-204.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola.** UFSC 2009. (Tese de Doutorado).

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **As Crianças Indígenas nas Cidades: Outros Desafios para as Pesquisas Sociais.** In: 33 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2009, Caxambu-MG. Anais do 33 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2009. p. 01-19.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância.** E-cadernos CES (Online) , v. 02, p. 01-12, 2008.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J.; AGULERA URQUIZA, Antonio H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n. 07. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NAMEM, Alexandre *et al.* **Trabalho e Marginalização Indígena Em Boa Vista/RR.** PNOPG/CAPEC (Bênio jul/1996-jul/98). Relatório Final, UFRR, 1999.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reco na aldeia Pirakuá/MS.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NUNES, Ângela. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância.** 2003. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do estado de Roraima.** 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de (Org.). **Projeto Kuwai Kîrî: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista - Roraima.** Boa Vista: UFRR, 2010.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; SOUZA; Eliandro Pedro de. Organização dos Indígenas da Cidade - ODIC. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de (Org.). **Projeto Kuwai Kîrî: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista - Roraima.** Boa Vista: UFRR, 2010. p. 07-71.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula** Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PIMENTEL, Aldenora; WAPICHANA, Kamuu Dan. **Infância e natureza na perspectiva indígena.** 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/10/28/infancia-e-natureza-na-perspectiva-indigena/>. Acesso em: 09 set. 2022.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997. p. 9-29.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. New York: RoutledgeFalmer, 2005.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Jonildo Viana dos. Diferenças Étnicas e o Lugar do Índio na Escola em Boa Vista. **Revista do Núcleo Histórico Socioambiental (UFRR)**, v. 1, p. 81-106, 2008.

SANTOS, Roseli Bernardo Silva. **Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/RR**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SciELO. Scientific Electronic Library Online. Site da Internet. Disponível em: <http://www.scielo.org/>. Acesso em: 06/08/2022.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela. (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, *In*: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 11-208.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e; SILVA, Ariadne Celinne de Souza e. A Convenção sobre os direitos da criança e o direito à educação no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 46, e26/, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644441231>. Acesso em: 16/05/2021.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, José Valderí Farias de. Crianças indígenas nos espaços da aldeia: desafios da pesquisa. **Anãnsi - Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/13458>. Acesso em: 26/11/2021.

TASSINARI, Antonella. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em:

<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138#:~:text=Verifica%2Dse%20que%2C%20ao%20contr%20A%20rio,plenos%20e%20produtores%20de%20sociabilidade>. Acesso em: 19/09/2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNICEF. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNICEF. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 09/02/2022.

UNICEF. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **História dos direitos das crianças**. S.d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 07 jun. 2022.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980**. Boa Vista: UFRR, 2007.

VINCENSI, Evelise J.; CERUTTI, Juliana C. **A invenção da infância**. 2017. Disponível em: <http://www.unijui.edu.br/arquivos/clinica psicologia/informativos/falandonisso6/resenha>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 2007. p. 7-72.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Registro de Consentimento de Livre e Esclarecido

Apêndice B – Questionário – Professores

Apêndice C – Parecer Consubstanciado da Conep

Apêndice A – Registro de Consentimento de Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



REGISTRO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação
Título: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE: percepções, olhares e diálogos entre professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas.
Pesquisador: Jonilde Lima da Silva

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é pesquisar quais as percepções dos professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas nas escolas urbanas buscando compreender melhor o cotidiano escolar destas por meio dos olhares destes verificando se há diferenciação e onde se aproximam e onde se diferenciam. A justificativa desta pesquisa é o reconhecimento e a afirmação de identidades indígenas da criança indígena presente em sala de aula, na perspectiva em que elas são sujeito histórico, geográfico, produtor de cultura e detentor de direitos, justifica ainda a pesquisa sobre o estudo do currículo e interculturalidade existente dentro do ambiente escolar com um olhar para as crianças indígenas no município de Boa Vista.

Para tanto, a pesquisa terá como participantes 10 (dez) professores (as), das escolas da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/Roraima que trabalham diretamente com crianças indígenas, que atuam na Educação Infantil. Sendo que vão ser selecionados 5 (cinco) professores indígenas e 5 (cinco) não indígenas em duas escolas selecionadas que assinaram a carta de anuência para autorização da pesquisa. Os professores serão convidados a participarem da pesquisa voluntariamente e assinarão Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Não haverá exclusão de participante.

Os dados serão coletados por meio de plataformas digitais, visto o atual cenário de pandemia e isolamento social, utilizando-se de um formulário eletrônico criado no Google Forms (ferramenta do Google Drive), conforme as normativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. 24/02/2021.

Respeitando ainda ao que são pontuados nos códigos de ética e na lei geral de proteção de dados - LGPD, como forma de preservar a identidade dos participantes, os mesmos, serão identificados pela letra X, acrescida de um número.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Não haverá benefícios diretos ou imediatos para os participantes desta pesquisa. O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sobre o parecer nº_____, sendo aprovado, os dados referente à pesquisa, todos os entrevistados serão informados, garantindo-lhes total sigilo sobre as informações recolhidas com o estudo.

Todos os participantes serão informados da não obrigatoriedade na participação, assinando um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) comunicando da sua participação na pesquisa, da seriedade do trabalho, do sigilo dos dados e que em qualquer momento possam deixar a pesquisa, ficando cientes que os dados serão utilizados apenas para o presente estudo ficando sobre responsabilidade do pesquisador. Os participantes responderão ao questionário ou a entrevista de forma individual, garantindo assim a privacidade de cada.

Este REGISTRO, em duas vias é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa oferece riscos mínimos, conforme a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelo pesquisador. Os benefícios da pesquisa estão relacionados a uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelas crianças indígenas em contexto urbano e no campo curricular, buscando atender as suas necessidades de aprendizagem e o direito a cultura própria.

Estou ciente de que não terei benefícios diretos ou imediatos desta pesquisa, apenas serei informado sobre a garantia de total sigilo das informações recolhidas com o estudo.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu **Jonilde Lima da Silva** declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: ____/____/____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Jonilde Lima da Silva
Endereço completo: Rua Lourival Honorato da Silva, 633- Jardim Caranã – Boa Vista/RR –
CEP: 69313-722.
Telefone: 95 991198828
CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tels.: (95) 2121-0953
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

Apêndice B – Questionário – Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A – Questionários- entrevista professores (as)

ORIENTADORA: LEILA MARIA CAMARGO
MESTRANDO: JONILDE LIMA DA SILVA

QUESTIONÁRIO

PERFIL DE PROFESSORES (AS)

1. Nome do Professor: _____
2. Idade _____ Sexo () M () F
3. Naturalidade _____ Estado _____
4. É professor indígena () Sim () Não. Se Sim, de qual povo? _____
5. Escolaridade: () Superior () Superior incompleto () Pós-graduação Lato Sensu () Mestrado () Doutorado
6. Área de formação na Graduação: _____
7. Quanto tempo trabalha na Educação Básica: _____
8. Período/Ano que leciona: _____
9. Escola que trabalha: _____

QUESTÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa é sobre o Currículo e Interculturalidade: percepções, olhares e diálogos entre professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas para esta pesquisa busca compreender melhor o cotidiano escolar por meio dos olhares destes verificando se há diferenciação e onde se aproximam e onde se diferenciam. Visando contribuir para visibilização deste cotidiano e levantar discussões e pautar o debate no campo curricular, buscando atender as suas necessidades de aprendizagem e o direito a cultura própria.

1. Como é sua sala de aula, quantos alunos tem? Descreva e fale sobre seus alunos?

2. Você considera sua sala de aula? () homogênea () heterogênea. Justifique:

3. Diante de todas essas diversidades de identidades e culturas, como você faz para trabalhar com todas elas, pedagogicamente?

4. A diversidade cultural e social de seus alunos é um problema para você? Se sim, explique por quê? Se não, também explique por quê?

5. Dentre seus alunos (as), você tem algum que seja indígena?

6. Como você sabe que eles são indígenas? Quais os critérios utilizados para identifica-lo como indígenas?

7. Como você se relaciona com eles?

8. Há alguma orientação da (Gestão da Escola ou Secretaria) sobre o atendimento aos alunos indígenas?

Sim Não.
Se Sim, quais?

9. Há um trabalho diferenciado com os alunos indígenas?

Sim Não
Se Sim, qual?

10. Como você avalia o processo de aprendizagem das crianças indígenas?

11. A escola promove alguma interação sobre a cultura indígena/ ou momento de socialização de interculturalidade com os alunos?

12. Na proposta curricular da escola o que está previsto no que tange ao atendimento as diversidades culturais e ao dialogo intercultural?

13. A Lei 11.645/08 que torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena no âmbito escolar vem sendo cumprida em sua escola?

() Sim () Não

Se Sim, como?

14. O que pensa respeito das crianças indígenas, suas culturas e saberes?

15. Você acredita que é possível um currículo intercultural na sua escola?

16. Defina sua compreensão de interculturalidade?

Apêndice C – Parecer Consubstanciado da Conep

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE: percepções, olhares e diálogos entre professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas.

Pesquisador: JONILDE LIMA DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 50766321.0.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.315.795

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas das Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795379.pdf, gerado em 08/10/2021).

INTRODUÇÃO

O estado de Roraima historicamente foi predominante habitado por povos indígenas e sua localização entre dois países República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativa da Guiana, faz desse lugar de transitoriedade desses povos que migram e imigram constantemente, e que em um determinado momento se encontram havendo assim um diálogo de cultura e afirmação de identidade ou não. O ambiente escolar tornou-se um desse momento de conversa ou omissão de cultura desses povos. A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades conforme afirmam Bernardi e Caldeira (2012). A capital Boa Vista concentra a maioria das instituições educacionais do estado, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC são 114 unidades escolares municipais que atendem cerca de 40 mil alunos matriculados, distribuídos em maternal, pré-escola e ensino fundamental dos anos iniciais, com 3.800 profissionais da educação lotados nas unidades educacionais.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

Dos alunos matriculados no ano de 2020, apenas aproximadamente 150 (cento e cinquenta) eram crianças indígenas de diversas etnias, pois os demais acabam não se matriculando como indígenas por diversos fatores. Diante disso é que me proponho pesquisar o currículo e interculturalidade existente dentro do ambiente escolar com um olhar para as crianças indígenas que estão inseridas nesses ambientes, sobre a visão pedagógica dos professores titulares, verificando se há um respeito e contemplação dos seus saberes culturais e a identidade para a construção dos seus conhecimentos na sociedade inserida.

HIPÓTESE

A partir do exposto formulamos a seguinte indagação como problema de pesquisa: As percepções e olhares dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas são as mesmas ou existe diferenciação: onde se aproximam e onde se diferenciam? Como pano de fundo e questões norteadoras procurará entender: Qual a percepção pedagógica do (a) professor (a) diante de alunos indígenas? O currículo atende as necessidades de alunos indígenas matriculados em escolas urbanas? Porque há invisibilidade de dados sobre crianças indígenas matriculadas na rede ensino? Os preceitos constitucionais o que trata ao artigo 215 estão sendo observados pelos professores (as) e nas produções curriculares no respeito pela cultura indígena no ambiente escolar, par além das datas comemorativas?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa tem como pressuposto básico “a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de qualificações estatísticas” (Chizzotti, 2003, p.222). Denzin e Lincoln (2006) destacam “a palavra qualitativa implica ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade e frequência” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23). Trata-se um estudo e caso. A este respeito, Velho (1978) diz que o estudo e caso visa a descoberta de novos elementos, necessitando que o pesquisador esteja atento às novas descobertas e indagações. A pesquisa terá como sujeitos dez professores (as), das escolas da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/Roraima que trabalham diretamente com crianças indígenas, que atuam na Educação Infantil. Sendo que vão ser selecionados 5 (cinco)

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

professores indígenas e 5 (cinco) não indígenas em duas escolas a serem selecionadas. Os professores serão convidados a participarem da pesquisa voluntariamente e assinarão Termo de Anuência. Os dados serão coletados por meio de plataformas digitais, visto o atual cenário de pandemia e isolamento social, utilizando-se de um formulário eletrônico criado no Google Forms (ferramenta do Google Drive), conforme as normativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. 24/02/2021.

Para análise dos dados, seguiremos a análise de conteúdo segundo as concepções de Bardin (1977), identificando palavras chaves, transformando em categorias de análise, assim como, as conformidades obtidas nas respostas dadas pelos professores colaboradores da pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos desse estudo. Respeitando ao que são pontuados nos códigos de ética e na lei geral de proteção de dados - LGPD, como forma de preservar a identidade dos participantes, os mesmos, serão identificados pela letra X, acrescida de um número.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Pesquisar quais as percepções dos professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas nas escolas urbanas buscando compreender melhor o cotidiano escolar destas por meio dos olhares destes verificando se há diferenciação e onde se aproximam e onde se diferenciam.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Contextualizar as discussões sobre Educação Escolar Indígena e sobre a infância das crianças indígenas;
- Realizar um mapeamento sobre a presença de crianças indígenas nas escolas municipais urbanas de Boa Vista;
- Verificar as representações que os professores indígenas e não indígenas constroem de si e dos colegas que atuam com crianças indígenas por meio de um estudo de caso;
- A partir dos dados levantados construir o relatório de pesquisa a luz do art. 215 da Constituição e as questões que envolvem o direito da criança indígena ao currículo e o necessário diálogo intercultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

Os dados serão coletados por meio de plataformas digitais, visto o atual cenário de pandemia e isolamento social, utilizando-se de um formulário eletrônico criado no Google Forms (ferramenta do Google Drive), conforme as normativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, 24/02/2021. A pesquisa oferece riscos mínimos, conforme a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelos pesquisadores. Também está sendo submetida ao Conselho de Ética da Universidade Estadual de Roraima (UERR), os dados referentes a pesquisa, sendo aprovado. Todos os entrevistados serão informados, garantindo-lhes total sigilo sobre as informações recolhidas com o estudo. Além disso, todos os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responderem ao questionário ou a entrevista. Todos os participantes serão informados da não obrigatoriedade na participação, assinando um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) comunicando da sua participação na pesquisa, da seriedade do trabalho, do sigilo dos dados e que em qualquer momento possam deixar a pesquisa, ficando cientes que os dados serão utilizados apenas para o presente estudo ficando sobre responsabilidade do pesquisador. Os indivíduos responderão ao questionário ou a entrevista de forma individual, garantindo assim a privacidade de cada.

BENEFÍCIOS

A relevância da pesquisa está relacionada a uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelas crianças indígenas em contexto urbano, a partir dos olhares dos professores (as), visando contribuir para visibilização deste cotidiano e levantar discussões e pautar o debate no campo curricular, buscando atender as suas necessidades de aprendizagem e o direito a cultura própria. O interesse se volta para que os resultados em breve apresentados possam significativamente contribuir para fortalecer o atendimento de qualidade a crianças indígenas no segmento da Educação Infantil no que se refere à nova proposta curricular do município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo unicêntrico, desenvolvido no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

Universidade Estadual de Roraima. Objetiva conhecer as percepções dos professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas nas escolas urbanas buscando compreender melhor o cotidiano escolar destas por meio dos olhares destes verificando se há diferenciação e onde se aproximam e onde se diferenciam. O público será um quantitativo de dez participantes, professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/Roraima que trabalham diretamente com crianças indígenas. Diante do atual cenário de pandemia e isolamento social, serão utilizados instrumentos on-line para a obtenção dos dados, utilizando-se de um formulário eletrônico criado no Google Forms. Será uma pesquisa qualitativa de estudo de caso.

Número de participantes no Brasil: 10

Previsão de início do estudo: 27/10/2021

Previsão de encerramento do estudo: 07/01/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de respostas ao parecer pendente nº 5.260.910, emitido pela Conep em 24/02/2022:

1. Quanto às Informações Básicas do Projeto (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795379.pdf, gerado em 08/10/2021), seguem considerações:

1.1. Nos itens "metodologia" e "riscos", conta que a pesquisa será realizada em ambiente virtual, por meio da aplicação de questionários formulados eletronicamente. Entretanto, ocorre que no item "desenho" há a seguinte descrição sobre a metodologia do estudo: "tendo (como) métodos de coleta de dados, a análise documental, a entrevista e a observação, dado que pretende registrar os caminhos percorridos pelos professores da Educação Infantil no atendimento com alunos indígenas" (p. 2). Solicita-se que as informações contidas no formulário de Informações Básicas do Projeto, da Plataforma Brasil, e nos demais documentos do protocolo sejam atualizadas de forma a não existir incoerências em seu conteúdo, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

RESPOSTA: Foi retirado o texto "tendo (como) métodos de coleta de dados, a análise documental, a entrevista e a observação, dado que pretende registrar os caminhos percorridos pelos professores da Educação Infantil no atendimento com alunos indígenas" e substituído pelo texto em destaque abaixo: "O público alvo será um quantitativo de dez participantes, onde os mesmos são professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/Roraima que trabalham diretamente com crianças indígenas. Diante do atual cenário de pandemia e isolamento social, remeteremos a ferramentas on-line para a obtenção dos dados, utilizando-se de um formulário eletrônico criado no Google Forms (ferramenta do Google Drive). Será uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica que está dentro deste contexto, o estudo de caso. SENDO UMA PESQUISA DESCRITIVA E ANALÍTICA. PARA ANÁLISE DOS DADOS, SEGUIREMOS A ANÁLISE DE CONTEÚDO QUE AJUDARÁ IDENTIFICANDO PALAVRAS CHAVES, TRANSFORMANDO EM CATEGORIAS DE ANÁLISE, TRANSFORMANDO EM CATEGORIAS DE ANÁLISE, ASSIM COMO, AS CONFORMIDADES OBTIDAS NAS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Em relação ao cronograma do estudo, considerando que o estudo se encontra em análise ética pelo Sistema CEP/Conep até a presente data e que há pendências a serem respondidas, solicita-se adequação do cronograma do estudo. Ressalta-se, ainda, a necessidade de descrever a duração das diferentes etapas da pesquisa, com compromisso da pesquisadora de que o estudo será iniciado somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f).

RESPOSTA: Foi realizado adequações no cronograma de estudo conforme a planilha abaixo.

"Identificação da Etapa

Orientação - Início 15/03/2022 Término 17/03/2022

Ajustes no projeto de pesquisa - Início 15/03/2022 Término 17/03/2022

Submissão ao Conselho de ética - Início 17/03/2022 Término 25/04/2022

Aguardando parecer de aprovação-Conep - Início 25/04/2022 Término 02/05/2022".

Observação adicionado: O pesquisador se compromete de que o estudo será iniciado somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep conforme a Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_jonilde.doc, submetido em 08/10/2021), seguem considerações:

2.1. Quanto à linguagem, nas páginas 02 e 03, lê-se:

- i. "Estou ciente de que a participação na pesquisa oferece riscos mínimos."
- ii. "Estou ciente de que não terei benefícios diretos ou imediatos desta pesquisa, apenas serei informado sobre a garantia de total sigilo das informações recolhidas com o estudo"
- iii. "Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades."
- iv. "Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento".

O documento está redigido em linguagem de declaração, ora referindo-se ao pesquisador, ora diretamente ao convidado, e ora se refere ao participante em terceira pessoa. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser redigido como um CONVITE da pesquisadora ao participante, uma vez que se entende por processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas para que o/a CONVIDADO/A a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 8º). Solicita-se adequação, definindo quais são os compromissos do pesquisador e quais são os direitos do participante, numa linguagem direta de convite da pesquisadora ao participante.

RESPOSTA: Foi redigido um novo Termo de Consentimento Livre atualizado disponibilizado pelo site do CEP/UEER, com as alterações exigidas:

"Desconfortos e riscos:

A pesquisa terá riscos mínimos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelos pesquisadores. Ressalto ainda que conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII, que assegurar de forma clara e afirmativa a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa. Nesse sentido os participantes havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais. Conforme o Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e a

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelas crianças indígenas em contexto urbano e no campo curricular, buscando atender as suas necessidades de aprendizagem e o direito a cultura própria. O interesse se volta para que os resultados em breve apresentados possam significativamente contribuir para fortalecer o atendimento de qualidade a crianças indígenas no segmento da Educação Infantil no que se refere à nova proposta curricular do município.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Respeitando ainda ao que são pontuados nos códigos de ética e na lei geral de proteção de dados - LGPD, como forma de preservar a identidade dos participantes, os mesmos, serão identificados pela letra X, acrescida de um número.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com o pesquisador para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Na página 2 de 3, lê-se: "Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.". Ressalta-se, contudo, que estes são direitos do participante. Deve-se assegurar de forma clara e afirmativa a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII). Solicita-se, ainda, incluir a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

RESPOSTA: Foi redigido um novo Termo de Consentimento Livre atualizado, disponibilizado pelo site do CEP/UERR com as alterações exigidas e acréscimo o texto abaixo em destaque.

“Desconfortos e riscos:

A pesquisa terá riscos mínimos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelos pesquisadores. RESSALTO AINDA QUE CONFORME A RESOLUÇÃO CNS Nº 510 DE 2016, ARTIGO 17, INCISO VII, QUE ASSEGURAR DE FORMA CLARA E AFIRMATIVA A GARANTIA DE RESSARCIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA. NESSE SENTIDO OS PARTICIPANTES HAVENDO ALGUM DANO DECORRENTE DA PESQUISA, O PARTICIPANTE TERÁ DIREITO A SOLICITAR INDENIZAÇÃO ATRAVÉS DAS VIAS JUDICIAIS. CONFORME O CÓDIGO CIVIL, LEI 10.406/2002, ARTIGOS 927 A 954 E A RESOLUÇÃO CNS Nº 510 DE 2016, ARTIGO 19".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem informar os meios de contato com o CEP (endereço, e-mail e telefone nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é o CEP. Considerando que o estudo envolve análise ética também pela Conep, solicita-se informar os meios de contato com esta Comissão (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de funcionamento (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X), [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Foi redigido um novo Termo de Consentimento Livre, atualizado disponibilizado pelo site do CEP/UERR com as alterações exigidas e acréscimo o texto abaixo em destaque

“Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Jonilde Lima da Silva, Endereço: Rua Lourival Honorato da Silva, 633- Jardim Caraná – Boa Vista/RR – CEP: 69313-722, Telefone: 95 991198828 e e-mail: prof.limadasilva@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima, endereço Rua sete de setembro, 231, sala 201, TELEFONE: 2121-0953, Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas, e-mail cep@uerr.edu.br. CONSIDERANDO QUE O ESTUDO ENVOLVE ANÁLISE ÉTICA TAMBÉM PELA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP, VOCÊ PODERÁ ENTRA EM CONTATO ATRÁVES: SRTVN - VIA W 5 NORTE - EDIFÍCIO PO700 - QUADRA 701, LOTE D - 3º ANDAR - ASA NORTE, CEP 70719-040,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

BRASÍLIA (DF); TELEFONE: (61) 3315-5877. HORÁRIO DE ATENDIMENTO: 09H ÀS 18H, E-MAIL CONEP@SAUDE.GOV.BR".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1795379.pdf	17/03/2022 12:15:52		Aceito
Outros	RESPOSTA_DE_PENDENCIA.docx	17/03/2022 12:14:42	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa_Jonilde_conselho_atualizado.docx	17/03/2022 12:12:10	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO_Jonilde.docx	17/03/2022 12:11:50	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostojonilde.pdf	11/09/2021 08:56:20	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DA_PESQUISA_Jonilde.docx	12/08/2021 12:10:20	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.docx	12/08/2021 12:09:30	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO.doc	12/08/2021 12:08:39	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_Jael.pdf	12/08/2021 12:06:59	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIACrianca.pdf	12/08/2021 12:06:17	JONILDE LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Check_list_JonildeLima2.docx	06/08/2021 10:50:56	Leila Chagas de Souza Costa	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.315.795

Outros	Check_list_JonildeLima.docx	26/07/2021 10:22:51	Márcia Teixeira Falcão	Aceito
--------	-----------------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 28 de Março de 2022

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br