

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

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA: UM ESTUDO ENTRE OS
WAPICHANA E MACUXI DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO EM ALTO ALEGRE-RR**

JACIVÂNIA BENTO JULIÃO

BOA VISTA/RR
2023



JACIVÂNIA BENTO JULIÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA: UM ESTUDO ENTRE OS
WAPICHANA E MACUXI DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO EM ALTO ALEGRE-RR**

**BOA VISTA/RR
2023**



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 Dissertação Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: Jacivânia Bento Julião

E-mail: prof.jacibentorr@gmail.com

Agência de Fomento:

Título: Educação infantil em contexto indígena: um estudo entre os Wapichana e Macuxi da Região Indígena Tabaió em Alto Alegre-RR

Palavras-Chave: Crianças indígenas. Educação Infantil Escolar Indígena. Educação Infantil Indígena

Palavras-Chave em outra língua: Indigenous Children. Early Indigenous School Education. Early Indigenous Education.

Área de Concentração:

Grau: Mestrado Acadêmico em Educação

Curso de Graduação:

Programa de Pós-Graduação: Mestrado

Orientador (a): Maristela Bortolon de Matos

E-mail: maristela@ifrr.edu.br

Coorientador(a):

E-mail:

Membro da Banca: Dra. Maristela Bortolon de Matos – Orientadora

Membro da Banca: Dra. Roseli Bernardo da Silva dos Santos – Membro Titular Interno

Membro da Banca: Dra. Elena Campo Fioretti - Membro Titular Externo

Data de Defesa: 29/11/2022 - **Instituição de Defesa:** UERR

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:

Liberção para disponibilização: 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): _____



Data: 29/11/2022.



JACIVÂNIA BENTO JULIÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA: UM ESTUDO ENTRE OS
WAPICHANA E MACUXI DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO EM ALTO ALEGRE-RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Bortolon de Matos.

**BOA VISTA/RR
2023**



JACIVÂNIA BENTO JULIÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA: UM ESTUDO ENTRE OS
WAPICHANA E MACUXI DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO EM ALTO ALEGRE-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:

Data de Aprovação: 29/11/2022.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maristela Bortolon de Matos
(Presidente da Banca)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR



Profa. Dra. Roseli Bernardo da Silva dos Santos
(Membro Titular)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR



Dra. Elena Campo Fioretti
(Membro Titular)

Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED

BOA VISTA/RR
2023

*Ao meu pai Geraldo Julião
(in memoriam)*



AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida que sempre permitiu que eu tivesse saúde, sabedoria e determinação para não desistir durante a realização deste trabalho, e que sempre me guiou.

Ao Marcos Trindade, esposo e companheiro, pela compreensão e apoio para que eu pudesse prosseguir com meus estudos.

Aos meus queridos filhos, Netinho, Vinícius e Pietro, sinônimo de inspiração e motivação para acreditar nos meus objetivos e seguir em frente.

A minha família, como minha mãe Maria Jacira e meus irmãos pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

A minha querida e maravilhosa orientadora Maristela Bortolon, pela paciência, ensinamentos e preciosas orientações.

A minha turma do mestrado 2020. Em especial ao Emerson Targino, que sempre incentivou a “ninguém largar a mão de ninguém”. Assim, sua contribuição foi fundamental para que cada estudante não desistisse e concretizasse a pesquisa.

A Silvana Moura, pela bela amizade que surgiu durante o curso de mestrado e que levarei pelo resto da vida.

Aos professores e comunidades indígenas pela contribuição, mesmo que indiretamente, contribuíram durante a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UERR-IFRR, pela oportunidade da realização do curso de pós-graduação.

A todos, que de certa forma, contribuíram para concretização de mais uma etapa da minha vida. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho intitulado “Educação infantil em contexto indígena: um estudo entre os Wapichana e Macuxi da Região Indígena Tabaio em Alto Alegre-RR”, apresenta a dissertação desenvolvida por uma pesquisadora, professora e indígena, que aborda a educação infantil em contexto indígena entre as crianças Wapichana e Macuxi. Diante dessa temática, surgiu a dúvida de como a educação infantil dentro das escolas municipais indígenas da região Tabaio, no município de Alto Alegre em Roraima, contempla o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas. E com intenção de responder este questionamento, delinea-se o objetivo geral, que é identificar se os planejamentos para a educação infantil nas escolas das comunidades indígenas, contemplam o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas. Para isso, foram definidos os objetivos específicos: analisar os planejamentos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre/RR para educação infantil, além de analisar os planos das escolas de educação infantil elaborados pelos docentes da Região Indígena Tabaio e compreender até que ponto o currículo da educação infantil nessa região, tem levado em consideração os processos de aprendizagem, aspectos culturais e linguísticos próprios de cada povo indígena. A metodologia de pesquisa utilizada foi de cunho qualitativa, com análise de material bibliográfico e documental. Este estudo proporcionou entender pelas análises dos documentos, que é visível que o ensino formal é conteudista, ofertado através de disciplinas, sendo padronizados com princípios gerais que engloba a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também do Documento Curricular de Roraima (DCRR), que são colocados como referencial em contexto da construção da educação escolar indígena. Sendo assim, em sua grande maioria muito distante da realidade das crianças indígenas. Revela-se que a educação infantil escolar está paulatinamente substituindo a educação indígena infantil. Portanto, a educação escolar indígena infantil pouco contempla os contextos socioculturais das crianças indígenas.

Palavras-chave: Crianças indígenas. Educação infantil escolar indígena. Educação infantil indígena

ABSTRACT

This work entitled “Early childhood education in an indigenous context: a study about the Wapichana and Macuxi of the Tabaió Indigenous Region in Alto Alegre-RR”, developed by an indigenous researcher and teacher, addresses early childhood education in indigenous contexts among children Wapichana and Macuxi. This research addresses how early childhood education in the context of indigenous municipal schools in the Tabaió Region, in municipality of Alto Alegre in Roraima, contemplates historical and sociocultural context of indigenous children. The main goal is to identify whether the plans for early childhood education in schools of indigenous communities consider the indigenous children's historical and sociocultural context. So, was made the specific objectives: analyse the plans proposed by the Municipal Department of Education of Alto Alegre/RR for early childhood education, in addition, to examining the plans for early childhood education schools prepared by teachers from the Tabaió Indigenous Region and understanding the extent in which the early childhood education curriculum in this region has taken into account the learning processes, cultural and linguistic aspects of each indigenous people. The methodology used was qualitative research, with bibliographic and documental analysis. This study shows that the formal education offered through standardized subjects, based on the National Common Curricular Base (BNCC), and the Roraima Curricular Document (DCRR), overlooks the indigenous sociocultural and historical context. Therefore, most of them are far from the reality of indigenous children. It is shown that early childhood education schools are gradually replacing indigenous early childhood education. Therefore, indigenous children's school education does not take into account the sociocultural contexts of indigenous children.

Key-word: Indigenous children. Early indigenous school education. Early indigenous education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Região do Tabaio (antiga região do Taiano) e seu entorno.....	66
Figura 2 - Imagem de documentos analisados, cedidos pela SEME, Coordenação Regional Indígena e Professores indígenas.....	73
Figura 3 - Atividades realizadas pelos docentes, cedida por uma professora.....	100
Figura 4 - Relatórios individuais cedidos pela SEME e professores.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Demonstrativo da educação municipal infantil indígena da região.....	67
Quadro 02 - Demonstrativo de apoio pedagógico das E. I. M. da região do Tabaio.....	68
Quadro 03 - Relação dos documentos analisados.....	73
Quadro 04 - Conteúdos selecionados do Plano de Curso Anual 2019-2020 da educação infantil por disciplina.....	76
Quadro 05 - Atividades realizadas, domiciliares não presenciais, para as crianças da educação infantil, no ano 2020 e 2021.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AIS	Agente Indígena de Saúde
AISAM	Agente Indígena de Saneamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação I
DCRR	Documento Curricular de Roraima
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Educação Escolar Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre
UERR	Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EVIDENCIANDO A TRAJETÓRIA DE VIDA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO	17
3	APORTES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
4	CULTURA E IDENTIDADE	32
4.1	CULTURA INDÍGENA MACUXI E WAPICHANA.....	40
5	CRIANÇA INDÍGENA	46
5.1	A EXPERIÊNCIA SOCIAL DA CRIANÇA WAPICHANA E MACUXI.....	51
6	METODOLOGIA	61
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
7.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO DO TABAIO.....	65
7.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE, REGIÃO INDÍGENA TABAIO.....	70
7.3	CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO.....	70
7.4	ANÁLISE DOS PLANOS PROPOSTOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
7.5	PLANEJAMENTO ANUAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA INFANTIL DAS REGIÕES ALTO CAUAMÉ/TABAIO, REFERENTE AOS ANOS DE 2022 E 2023.....	78
7.6	REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANEJAMENTOS INDIVIDUAIS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE, DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO.....	83
7.7	OS PLANOS DE AULAS E ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES E SEUS RELATÓRIOS MENSAIS.....	89
	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida acerca da educação infantil em contextos indígenas na região do Tabão em Alto Alegre/ Roraima. E teve como base os campos educacionais das crianças indígenas Wapichana e Macuxi, que no cerne do estudo deve compreender os processos formativos da educação infantil presentes nas comunidades.

A educação escolar indígena no Brasil obteve alguns avanços significativos, como acesso às escolas indígenas nas próprias comunidades, com inovações curriculares, pedagógicas e metodológicas. Protagonizando assim, a construção de políticas públicas educacionais mais específicas, embora exista um sistema que dificulta o desenvolvimento das diretrizes da educação escolar indígena diferenciada, que de fato atenda o anseio das populações indígenas no processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, faz-se necessário fazer reflexões e problematizar a educação como fenômeno social, no que diz respeito a educação formal e informal, logo na primeira etapa de vida, neste caso a infância.

Assim, quando se fala de educação escolar, vale lembrar que um dos grandes objetivos perpassa em formar cidadãos para conviver na sociedade e prepará-los para o mercado de trabalho. Porém, neste estudo, considerou-se os processos educativos em contextos indígenas, como um processo desafiador, pois entender a importância do processo da valorização da educação indígena, diante dos processos educativos escolares, são questões relevantes, uma vez que a criança já nasce em um ambiente socializador que é a família, e conseqüentemente é apresentado um segundo ambiente que é a comunidade, onde são transmitidos conhecimentos de vivência local.

Logo, começa a “existir” fora do convívio familiar, a inserção da escola, com: ensino, aprendizagem, metodologias, currículo, avaliação, professor, aluno, conhecimentos, políticas educacionais. Realidade comum atualmente, onde os pais em comunidades indígenas buscam por escolas cada vez mais cedo para seus filhos.

Diante disso, para responder ao questionamento: Como a educação infantil no contexto das escolas municipais indígenas da região Tabaió, no município de Alto Alegre/RR, contempla o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas? O objetivo principal foi identificar se os planejamentos para a educação infantil nas escolas das comunidades indígenas, contemplam o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os planejamentos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre/RR para educação infantil, além de analisar os planos das escolas de educação infantil elaborados pelos docentes da Região Indígena Tabaió e compreender até que ponto o currículo da educação infantil nessa região, tem levado em consideração os processos de aprendizagem, aspectos culturais e linguísticos próprios de cada povo indígena.

Para entender esse processo, a estrutura desse estudo está distribuída em sete capítulos, oferecendo ao leitor um melhor entendimento acerca do assunto. Para isso, o primeiro capítulo expõe a história de vida da pesquisadora e traz contribuições para o estudo, uma vez que são inspirações para abordar a pesquisa.

O segundo capítulo apresenta os aportes legais da educação infantil, sendo importante porque fundamenta em aportes legislativos e compreende os processos formais em relação como está estruturado o ensino das crianças.

O terceiro capítulo conceitua cultura e identidade, que é interessante porque contribui para o entendimento do público estudado, que são as crianças, bem como o grupo social que pertencem. O quarto capítulo aborda sobre as crianças indígenas; quem são? O que é ser criança? Quais as diferenças entre as crianças e a infância? Além de delimitar a idade da criança, que a pesquisa abrange.

O quinto capítulo apresenta a metodologia utilizada durante os dois anos da pesquisa qualitativa, que ora foi alternado entre análise de material bibliográfico e ora documental, que permeou o desenvolvimento do estudo.

No capítulo seis, apresenta-se a discussão sobre a educação escolar indígena na região do Tabaió, local da pesquisa.

O sétimo e último capítulo, consta sobre a educação infantil nas escolas das comunidades indígenas do município de Alto Alegre, na região do Tabão. Nele consta as análises documentais coletadas pela Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME), dos professores e da Coordenação Pedagógica Indígena. Adiante ocorreu as reflexões sobre o assunto, seguido das conclusões e referências.

2 EVIDENCIANDO A TRAJETÓRIA DE VIDA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO

O interesse por desenvolver essa pesquisa é motivado pelo período que permaneci com minha família, lembranças expressivas da infância, de como era naquela época, por exemplo, trago as experiências das práticas do cotidiano, o aprendizado, a liberdade e o desenvolvimento das atividades domésticas, até o acesso à escola e como ocorria os processos culturais do meu povo indígena, que por muito tempo considerei a infância daquela época, como algo sem sentido e sem importância.

Apenas hoje, de forma mais organizada, busco compreender o desafio da educação em contextos escolares para atender a criança indígena, bem como seus impactos, seja positivo ou negativo, para essa primeira fase da vida. Contextualizando a educação escolar indígena, composta por currículos, normas, etc. e a educação indígena, que é aprendida e ensinada em contextos familiares e comunitários.

Quero explicitar a minha relação pessoal com a realidade da infância em contexto indígena Wapichana, nas décadas de 1980 e 1990, do qual pertenço e convivi, onde meu primeiro contato com a escola foi aos 7 anos de idade. Antes disso, esse período sempre foi livre, convivia apenas com a família e o espaço comunitário, onde esses grupos davam sentidos na forma de ensinar, aprender e viver, ou seja, como criança indígena sempre aprendi com os grupos socializadores, com a família e com povo do qual pertenço. E somente quando cheguei a uma certa idade, comecei a frequentar a escola, até então não era obrigada, até porque não existia a etapa da educação infantil. Todavia, recordo o anseio de meus pais para eu começar a estudar.

A presente pesquisa está na reflexão da infância em contextos indígenas, entre o povo Macuxi e o Wapichana, e como indígena, apresento o meu próprio contexto de vida, como inspiração e exemplo, que de certa maneira vai além das particularidades, fazendo refletir também entre esses grupos sociais, “o papel da escola e da aprendizagem que pode possibilitar, mas ao mesmo tempo, como na escola, a infância pode ser negada em suas especificidades de desenvolvimento” (TASSINARI, 2012, p. 07).

Sendo a infância um período da vida importante para o desenvolvimento, que envolve as práticas do dia a dia e o mundo o qual foi recebida e está inserida.

Nasci na Comunidade Indígena Anta II, Terra Indígena Anta, região Taboão, município de Alto Alegre-RR, sou a sexta filha de pais da etnia Macuxi e Wapichana, que buscaram oferecer uma educação voltada para princípios éticos, e sempre houve a preocupação de como eu deveria ser inserida na sociedade, mesmo que fosse diferente da qual eu pertencia. Boa parte da infância, estive presente com minha família, aprendendo e fazendo com eles, comecei a frequentar a escola apenas aos 7 anos de idade, e aos 9 anos, saí da minha comunidade para a cidade.

Nesses mais de 500 anos, o contato entre a igreja e as populações indígenas sempre foi complexa e equivocada, desde os primeiros contatos entre europeus e os nativos da América. Desta forma, o catolicismo sempre esteve presente entre o meu povo e bem como entre as populações indígenas, desde o descobrimento do Brasil com uma política colonial muito forte.

Desta maneira, os indígenas foram influenciados pela igreja, com o projeto de colonização, onde um dos objetivos da política colonial, tinha apenas uma finalidade, “acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para completa integração à sociedade nacional” (BANIWA, 2019, p. 33), não com o objetivo de proteger o índio, mas de integrar o índio ao modo de compreensão da sociedade nacional. Com essas ações, os indígenas foram forçados a se adequarem à realidade posta, e impedidos de praticar, em parte, sua cultura, como as pajelanças, danças e cantos de seu povo, pois eram e são considerados coisas que não deveriam ser praticadas.

Hoje, como reflexo desse impedimento, o povo da comunidade indígena Anta II não são falantes da língua Wapichana, bem como outros elementos culturais que aos poucos foram deixados de serem praticados, como os rituais dos avós, como as festas, as danças, as pinturas, os ensinamentos dos anciãos, e desta forma, foram deixados de transmitir os conhecimentos tradicionais indígenas aos mais novos membros da comunidade, mas em contexto indígena, não quer dizer que essas práticas e elementos culturais foram esquecidos totalmente, pois atualmente a cultura faz parte da identidade e está inserida no fazer do dia a dia.

A primeira língua falada na comunidade é a língua portuguesa, e as religiões praticadas pelas famílias são: católica e evangélica. Nos últimos anos, a escola tem a função e um papel social importante nesse processo de reconstrução do processo histórico, social e cultural do povo e, em especial na criança, que de certa maneira, tais processos são determinantes para serem crianças.

Nesse sentido, Vygotsky (1984 *apud* REGO, 1995, p. 61) enfatiza que, “o desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança”. Em outras palavras, é a partir das relações sociais e culturais que a criança interage e adquire valores próprios.

Contudo, se faz necessário salientar o passado e o presente no processo educativo em escolas indígenas, fazendo a analogia da própria vida estudantil, onde por um lado, existe a recordação daquela época, ansiosa pelos estudos, de ir à escola, para aprender a ler, escrever e entender o que os livros falavam nas imagens e nas letras. E por outro, são momentos marcantes, porque o único objetivo de meus pais me colocarem na escola, era apenas “estudar para ser alguém na vida”, frase falada por minha mãe.

Diante disso, os desafios começaram, uma vez que teria que aprender a ler e escrever, calcular e resolver problemas de matemática, e nessa concepção dos processos de ensino-aprendizagem, era fundamental aprender o que a escola exigia.

Porém, como não alcancei o objetivo, fui malsucedida nos primeiros anos de escola, e a instituição formadora não considerava a criança como ela era, sendo que o aprendizado levado do contexto familiar não tinha muita importância, importava apenas o que se devia aprender em ambiente escolar, e dessa maneira, só foi aumentando minhas frustrações no ano letivo, não oportunizando o progresso para a série seguinte, além de não atender expectativas da leitura e escrita.

Do pouco tempo de convivência com a família, elenco a infância e o prazer de viver, arrodados de irmãos, brincado, cantando, trabalhando, conversando etc., mas também, as lembranças e o entendimento de frases que ouvia dos meus pais, no sentido de ser diferente, que a vida fora dali possibilitaria valores diferentes, a importância de ir à escola para aprender.

Por muitos anos, significou deixar a minha comunidade, e construir uma vida fora dela para ser alguém, sem se quer, compreender o ser de uma criança. E de uma hora para outra, viver em um ambiente urbano e ser forçada a ter a responsabilidade e agir como adulta.

Então, como entender? Se por um lado, além das concepções de vida que era repassado, em contexto comunitário, era comum ouvir as pessoas dizerem que falar a língua indígena falada pelos mais velhos era “gíria”, era “feio”, que somente a escola era avaliada como boa, que ensinava, formava, e que na comunidade não se via as manifestações culturais, pois não era mais adequado. Sendo assim, pode-se dizer que a infância, a escola, a educação e a cultura, representava a falta de significados, para esse grupo social de crianças.

Talvez seja pela continuação da contribuição das políticas coloniais de tempos passados, que as famílias criavam tais expectativas para determinar o futuro de seus filhos. Pois, apesar das escolas indígenas na década de 1990 já existirem, ainda era comum a perspectiva de integrar o índio à sociedade nacional, seu propósito de integração era no sentido de que o índio para ser considerado brasileiro, era necessário deixar de falar a língua indígena, seus costumes, suas crenças e tradições.

Nessa época, era comum os filhos dos fazendeiros frequentarem o espaço comunitário e escolar, pois a escola atendia os filhos dos colonos da região. Durante os anos que estudei na única escola da comunidade, Escola Estadual Indígena Machado de Assis¹, recordo-me como era transparente a forma como os professores deixavam a entender, que o “bonito” era o que o aluno não-indígena tinha para oferecer, a forma como ele falava, como se comportava, brincava. Vejo que muitas falas e ações de meus pais, partem dessa concepção de oferecer um mundo diferente daquilo que era proposto, talvez para determinar o futuro de seus filhos, sem considerar a não construção da identidade quanto indígena.

¹ Primeira escola indígena na Terra Indígena Anta, onde ofertava o antigo ensino fundamental de 1ª a 4ª série e atendia aos alunos da comunidade e os filhos dos fazendeiros.

Em sua obra, Silva *et al.*, (2002), que tratam das crianças indígenas, comentam princípios que orientariam uma nova concepção de estudo para a infância, que deve ser entendida como uma construção social, que servem como uma projeção para os primeiros anos da vida como ser humano.

Embora haja diferenças, se considerarmos os contextos sociais e culturais, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da comunidade e, acima de tudo, acompanha, observa, imita, cria, inventa ou repete o que os adultos fazem na vida em ambiente familiar e em espaço comunitário, além de oferecer a liberdade e a autonomia necessária para esse experimentar e criar no seu desenvolvimento como ser humano.

Segundo as autoras, é importante que as crianças sejam ativas para construir e determinar a sua própria vida, como também, as que as rodeiam, perante a sociedade que fazem parte, pois “crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (SILVA *et al.*, 2002, p.18), assim significa dizer, que precisa conhecer melhor a natureza social a qual está inserida, bem como o gênero, classe ou a etnicidade, demonstrando que tanto o contexto social como o cultural, são elementos que devem ter uma visão mais ampliada para o estudo diante desse grupo social.

Todavia, na comunidade que vivi, pouco se via do dançar, falar, comer, ler ou praticar algo sobre os elementos que compõe a cultura indígena de forma coletiva, tampouco em ambiente escolar, pois segundo os mais velhos, era coisa do passado e muitas vezes ouvir dizer que nós precisaríamos “virar gente”, ou seja, deixarmos a nossa cultura e aceitar a cultura não-indígena, fato este, que perpetuou ainda por muitos anos, mas que nas atividades e ações do dia a dia, as famílias de certa maneira, transmitiam seus conhecimentos com seus filhos e entre família.

A comunidade Anta, é o lugar onde nasci e vivi parte da minha infância. É nessa fase da vida que recordo momentos alegres com meus irmãos e a socialização com outras crianças, onde brincávamos, ir para roça, apesar dos quilômetros que tínhamos que andar para chegar, era uma diversão. Na pesca, outra alegria, pois corríamos a maior parte do trajeto para chegar ao destino, pois a corrida era uma forma de distração para alcançar mais rápido o destino.

Como toda criança, lembro da educação que minha mãe sempre nos proporcionou, no seio familiar, das rodas de conversa que devíamos passar longe, pois não era coisa de criança, acordávamos muito cedo para banhar na cacimba. Segundo minha avó, era para não nos tornarmos preguiçosos, ser pessoas ativas, e jamais, tomar banho após às 18 horas, pois era o horário que o dono da mata, estava vagando ou andando e, podia pegar as almas e dessa maneira, se alguém adoecesse, era porque estávamos naquele lugar e naquele horário.

Durante o dia, tomávamos banho de lagos e igarapés que passavam pela frente e por trás da nossa casa, havia períodos de fartura das frutas, e todos da família se reuniam para apanhar e comer. Sempre fomos ensinados a compartilhar e dividir, sempre com a reciprocidade.

E em período de lua, dormíamos tarde, pois era o período em que corríamos e brincávamos de “manja esconde”, e eram nas noites estreladas, que eram contadas as histórias de ensinamento sobre os significados das estrelas, e os pais nos ensinavam os períodos lunares, falavam qual era o tempo de caçar, o período de tirar as palhas e madeiras para coberturas das casas, era na mudança das luas que as grávidas em período de ter os bebês, eram lembradas. Na época de chuva, sabíamos o tempo para se colocar a roça, os períodos para derrubar a mata, de coivara², a época de plantar e de colher. Com isso, a criança em seu processo de formação, criava vários conhecimentos a partir de suas vivências.

Destaco o contato com os não- indígenas, que trouxeram consequências irreversíveis à sociedade indígena, principalmente na criação dos filhos, pois os pais passaram a crer, que seus filhos podiam ter outra vida, valorizando outro contexto de vida, mesmo que fosse preciso deixar as suas origens, deixar de falar a língua indígena, deixando o contexto cultural da comunidade, focando em uma “vida melhor”, sendo necessário mudar a vida para o contexto urbano, portanto, falar somente a língua portuguesa.

Um ato que mudou a minha vida, foi a mudança de escola, fazendo com que a vida partisse de um cotidiano em escola indígena para um cotidiano urbano, em escolas de Boa Vista- RR, onde comecei a estudar a antiga 3ª série, do ensino fundamental.

² É um processo de queimada que os indígenas fazem a preparação da terra para plantar a roça.

Mas, somente muitos anos depois compreendi a frase de meus pais, de “ser alguém na vida”. Esta frase ficou marcada na memória, pois reflete a minha infância, pois na perspectiva de vida melhor, minha mãe me retirou da comunidade para construir uma vida diferente daquela que ela tinha, segundo ela. Como se a criança não tivesse importância na vida em contextos familiares, e que abruptamente a infância me foi roubada, pois saí da comunidade e fui morar na capital.

E como já mencionado, agora em contexto urbano, os últimos três anos do ensino básico, não recorro como lembranças prazerosas, pois lembro como momentos desafiadores, por ser indígena e estar vivendo em uma sociedade diferente, tive que aprender a viver, a conviver, apesar dos muitos preconceitos sofridos.

E a reflexão que se faz é, de que foram momentos desafiadores, uma vez que não foram medidas as consequências para oferecer um futuro diferente dos que eles tiveram, pois foi necessário ir para a cidade, morar e trabalhar em casa de família, embora sendo ainda criança. Fato que aconteceu com outras crianças indígenas sempre com a ideologia: para “ser gente” e ter um futuro diferente, geralmente com apoio dos pais.

Como afirma Cantuária (2016, p. 09), em sua monografia, que caracteriza tal fato como trabalho infantil doméstico, realizado em casa de terceiros, “é uma verdadeira chaga cultural brasileira, que se iniciou no período pós-escravidão, e vai muito além do que as estatísticas conseguem expor. São crianças, meninas, negras e pobres”, é como se fosse uma doença que se alastra entre as crianças que largam suas famílias, formam uma identidade com concepções distantes de suas realidades, sem condições plenas para o seu desenvolvimento físico, moral, intelectual e emocional.

Então, “ser alguém na vida” é deixar a sua vida e recomeçar os estudos em outros ambientes, que até então, não conseguia compreender. Deixando o modo de ver o mundo, isso me faria ser “alguém na vida”? Por muitos anos fiquei refletindo e me fez retornar à minha comunidade, antes como professora, e agora como pesquisadora, com intuito de entender e compreender o que me faltou quando criança, como também refleti sobre o processo educacional da educação infantil.

Apenas com experiências de vida, no ano de 2005, aos 23 anos, ingressei como professora na Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento na Comunidade Indígena Truarú, Região Indígena Murupú, no município de Boa Vista, zona rural. A primeira experiência com a alfabetização deu-se na antiga 1ª série do ensino fundamental, entre os anos de 2005 e 2006.

Nesta época, minha formação era até o ensino médio e eu estava frente a uma experiência bastante desafiadora, pois era o começo para uma longa jornada de uma vida profissional como educadora e como futura pesquisadora, na área da educação, mais especificamente, na educação escolar indígena.

Além da experiência da alfabetização, em processos de construção de novos desafios em meados de 2007, surgiu uma nova oportunidade de atuar em uma nova modalidade de ensino, na Escola Estadual Indígena Adolfo Levi, na comunidade indígena Serra da Moça. Nesse período, lecionei as disciplinas de ciências e matemática de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

O campo de estudo não tem fim, e como professora, vejo que sempre devemos estar em processo de construção do conhecimento e nesta perspectiva, neste mesmo ano, houve a necessidade de firmar a profissão de educadora e comecei o curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima.

Em 2009, tive meu primeiro contato com a educação infantil, desta vez na Escola Municipal Rosildo Raposo, nos 1º e 2º períodos, no município de Alto Alegre, com alunos de 4 e 5 anos, na comunidade Anta II. A experiência foi maravilhosa, uma vez que as crianças estão na fase inicial de sua formação escolar e por lá permaneci até o final de 2010.

Já no início do ano 2012, comecei uma nova jornada, desta vez na comunidade do Pium, Escola Estadual Indígena Antônio Dias de Souza. Nesse período já havia concluído graduação em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza. Ministrei aula no ensino fundamental e ensino médio, nas disciplinas de Ciências e Matemática, e permaneci até o final de 2016 e em 2014 lecionei no 5º ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Rui Barbosa, Vila Coronel Mota Taiano.

Depois de alguns anos sendo professora, em contato e vivência com as crianças indígenas, percebi a dificuldade dos alunos quanto ao processo de alfabetização, que além da curiosidade, despertou o meu interesse para adentrar no campo da infância, e por isso fui cursar Pedagogia, que me levaria conhecer o universo da criança.

E a experiência como professora, me possibilitou entender a infância, não só como uma fase do desenvolvimento, como também, a criança como sujeito social e histórico e que produz cultura, segundo afirma Conh (2009).

Já com formação concluída em Pedagogia, em 2017 retorno a minha comunidade e iniciei uma nova experiência como professora, desta vez em uma turma multisseriada (1º ao 5º ano) na Escola Estadual Indígena Geraldo Julião, em Alto Alegre-RR. Durante todos estes anos, minha experiência no contexto da educação escolar indígena deu-se nas etapas de educação básica, com o ensino fundamental e ensino médio, como também na educação infantil.

Foi a vivência e a experiência na educação escolar em contexto indígena, que me levou a propor um estudo científico, tendo como foco a educação infantil no contexto das Escolas Municipais Indígenas da Região Tabaió, município de Alto Alegre em Roraima.

A educação escolar indígena é um campo relativamente novo de investigação no Brasil. A produção acadêmica sobre questões relacionadas a ela intensificou-se em meio ao processo de “virada”, no que diz respeito às políticas oficiais de escolarização dos indígenas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu entre outros direitos, o direito a uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto grupos ou povos específicos.

Dentro deste campo de estudos, pode-se dizer que os estudos sobre a educação escolar infantil no contexto indígena roraimense são considerados escassos. Mesmo os existentes, não conseguem dar conta da grande diversidade sociocultural existente entre os índios de Roraima.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como foco a educação infantil em contexto indígena, que se justifica pelo fato de procurar a compreender a criança indígena, ou seja, a forma de ser criança, de socialização, de transmissão e aprendizagem de conhecimentos culturais de seu povo, além de ter o processo de escolarização na educação infantil, ou seja, fazer um paralelo entre a educação indígena infantil e a educação escolar indígena infantil.

Uma vez que os processos educacionais indígenas, estão nas famílias, na comunidade, com os seus meios próprios de ensino, aprendizagem, e que de certa forma são processos da construção da identidade, a socialização com a escola está cada vez mais presente no contexto desta formação identitária.

Acontece que o atendimento dessas crianças nesse contexto entre os povos Wapichana e Macuxi, está a escola, sendo um segundo ambiente socializador das crianças nas comunidades. Porém, convém salientar como essas relações que a criança estabelece, podem ser positivas ou negativas em contextos infantis indígenas.

Portanto, nesta pesquisa há de se considerar, ainda, que não há certezas construídas entre professores e líderes indígenas sobre a melhor idade para a criança indígena iniciar o processo de escolarização, além de questionamentos sobre as consequências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sociocultural e da socialização étnica primária, frente a educação indígena e perante a educação escolar indígena infantil.

Assim, o estudo aqui proposto, tem como foco a educação infantil implantada e executada junto aos povos Macuxi e Wapichana, que habitam o município de Alto Alegre, Região Indígena Tabaio, em Roraima. Sua relevância social está no fato de poder compreender como é ser criança nesse contexto histórico e sociocultural e como a escola infantil influencia no processo de socialização étnica desta criança indígena, estudante da educação infantil.

3 APORTES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ampliar a busca pelo conhecimento da educação infantil, é prudente iniciar compreender as políticas públicas educacionais existentes nas comunidades indígenas, realizada na primeira etapa de ensino, que são princípios e diretrizes da educação escolar indígena, que são abordadas nas legislações educativas, amparada e indispensável primeiramente na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Depois, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), exercendo a cidadania, tendo o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos (BRASIL, 1990). Porém, o Estatuto da Criança e Adolescente não aborda a especificidade quando se trata da criança indígena quanto às diferenças socioculturais. Por isso, argumenta-se que até então, não há definições e orientações de políticas nacionais de educação infantil, que contemple os aspectos sociais e culturais para esse grupo.

A luz do assunto, observa-se que os direitos atribuídos às populações indígenas, de implantar políticas públicas educacionais destinada a estes grupos sociais, começaram com o advento da Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, que traz a educação como direito social de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), e em contexto indígena, deve ser garantida pelo Estado de forma diferenciada em todas as idades escolares. As legislações brasileiras, como a LDB de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) para a educação escolar indígena de 1998, o PNE 2014-2024 em vigência, entre outros documentos, de modo geral, embora preveja de modo mais específicos a educação para os indígenas, ainda é um início da construção de uma educação escolar indígena que de fato seja “comunitária, intercultural, bilíngue ou multilíngue de forma específica e diferenciada” (RCNEI, 1998, p. 24-25).

Com essas bases, as comunidades indígenas começaram ter a legislação como instrumento para a oferta da educação escolar indígena, com bases legais constituintes na Carta Magna de 1988, e amparada na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, que reconhece e estabelece pela primeira vez, a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, como segmento que promove o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Começa assegurar e garantir à todas as comunidades indígenas do Brasil, as diferenças étnico-cultural.

No ano de 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que para época chegou como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, porém, não fazia a criança e sua identidade o foco principal, que até então representou um avanço para a época (BRASIL, 1998).

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/09, a educação infantil passa a ser obrigatória para a criança de 4 e 5 anos, e anos depois as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) (DCNEI, 1998), na perspectiva, indissociabiliza entre cuidar e educar. Surgem também para orientação e para o planejamento curricular das escolas e propõem a organização por eixos de interação e brincadeiras.

Apesar de reconhecer a criança como sujeito social, percebe-se que não consta de orientações específicas entre a educação indígena e a educação escolar indígena para atender as crianças indígenas. Dessa maneira, pode-se entender que cabe a escola reconhecer princípios e explorar no momento da organização da escolaridade.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trata o oferecimento da educação infantil aos povos indígenas como opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir sobre seu oferecimento, como segue:

Art. 8º A educação infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A educação infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena, que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos, a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola (BRASIL, 2012).

Cabe destacar que a oferta da educação infantil deve considerar as especificidades e os direitos à diferença e à autodeterminação dos povos indígenas, bem como a participação da comunidade no processo.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, vigente entre 2014-2024 (BRASIL, 2014), destaco a meta 1 que trata da ampliação da oferta da educação infantil e duas estratégias para atingi-la:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...] 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; [...] 1.16) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014).

Mesmo que inclua as comunidades indígenas em suas estratégias para a ampliação da educação infantil, o documento associa a oferta dessa etapa escolar, para estas comunidades à presença das escolas. Sob este assunto, Rosemberg (2006, p. 10) afirma que “[...] creche não é escola”, onde as instituições de educação infantil não precisam ter o formato de escolas, e dessa maneira talvez, o processo de escolarização não substitua o papel da família e da comunidade. Entende-se que esse é o momento histórico necessário para analisar a implantação da educação infantil para as crianças indígenas.

Além disso, o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p.50) trata a questão da educação infantil indígena de forma inespecífica e tangenciada, pois prevê “fomentar o atendimento por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta [...]”. Dando a impressão de que as dificuldades que envolvem este oferecimento, dizem respeito a questões de território, onde tal oferta de escolarização na própria comunidade, de forma que as crianças pequenas não sejam descoladas de seu ambiente social e familiar, seja o suficiente.

Na segunda década dos anos 2000, começou-se uma nova discussão sobre a educação no Brasil, desta vez com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, onde em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atualmente, é o documento que norteia a educação básica em todos os Estados federativos brasileiros, norteando os currículos nas três etapas da vida escolar.

Sendo assim, vem definir as aprendizagens essenciais, de forma progressiva, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da vida estudantil. Sendo uma referência e obrigatória para a formulação dos currículos, além de direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

E sobre o estudo, cabe a reflexão nesse documento, para a modalidade da educação infantil, em especial às crianças inseridas na creche de zero a 03 anos e pré-escola com idade escolar de 4 a 5 anos, considerando não apenas o que está proposto na BNCC, mas a forma como o que está proposto e será trabalhada.

No Documento Curricular de Roraima (DCR) (DCR, 2019), relacionado à educação infantil em contexto indígena, orienta que os direitos da criança sejam garantidos em diferentes ambientes culturais:

O documento curricular busca a garantia de qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas das crianças indígenas na primeira infância, possibilitando que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos através dos campos de experiências a sua aplicabilidade de modo flexível aos contextos identitários e culturais de sua comunidade, aplicados a partir dos valores e interesses etnopolíticos em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados nas etapas da educação infantil à estratégias de aprendizagem, materiais didáticos específicos, escritos nas línguas indígena e portuguesa (DCR, 2019, p. 109).

Apesar de existir políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado, ainda é um grande desafio implementá-las, uma vez que não basta criá-las, mas saber como concretizá-la, pois, é preciso compreender como o sistema educacional está organizado, bem como, quais os entendimentos dos professores e escola na organização da vida escolar, diante dos ambientes socioculturais distintos e que precisam andar juntos, sobretudo, traçando estratégias e ações a longo prazo. Faz-se necessário o processo de atender as especificidades educacionais conforme as realidades dos alunos, que elenque a cultura, as diferentes formas de aprendizagem, o modo de viver de cada povo.

Essa pesquisa partiu da concepção de que cada povo ou sociedade indígena, possui sua maneira específica de tratar e educar as suas crianças. Dessa forma, há que se considerar diferentes formas de ser criança, de socialização, de transmissão e aprendizagem de conhecimentos.

Assim, precisa-se considerar como é ser criança em cada grupo étnico específico e em cada situação histórica e sociocultural específica (TASSINARI, 2007), diante do processo formativo da escolarização dos alunos.

Os povos Macuxi e Wapichana devem entender como ocorre os processos educacionais, pois possuem escolas em suas comunidades, conciliando a educação repassada no seio familiar ou comunitário nos seus primeiros anos de vida, com o ensino escolar, pois a forma de educar é algo tão importante, que se torna responsabilidade da família e da comunidade a educação dos mais novos. É muito diferente do ambiente escolar.

O resultado desse estudo nos revelará até que ponto a educação infantil escolar pode estar substituindo a educação familiar da criança, além de orientar sobre como fazer para que a educação familiar da criança não seja prejudicada pelo processo escolar.

Para ajudar nessa compreensão, foi realizada um levantamento bibliográfico que consiste em relacionar, entre outros, alguns estudos que apontam para essas especificidades: a criança indígena: a concepção Xikrin³ de infância e aprendizado (CONH, 2000b); crianças indígenas na cidade: a educação infantil no Centro Social Mitangue-Nhiri (VIEIRA, 2012); as transformações no modo de ser criança em Te'yikue (1950; 2010) (CARIAGA, 2012). Além de outras obras coletivas que trazem contribuições significativas a este campo de estudos (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA; MACEDO, 2002; TASSINARI *et al.*, 2012).

Esse levantamento contribuiu para aprofundar a pesquisa proposta, mesmo considerando que apresentam contextos étnicos diferenciados.

³ São um povo indígena do tronco linguístico jê, ocupam Terras Indígenas na região de Altamira/PA.

4 CULTURA E IDENTIDADE

No teor desse capítulo, existe um esboço conceitual, a partir de alguns autores e teóricos que escreveram as concepções nos termos da cultura e identidade, desde muito tempo, e que se dedicaram aos mais variados estudos para analisar tais assuntos, diante da contextualização com diferentes pensadores.

Tal como é entendida a cultura, os conceitos de identidade são fundamentais para qualquer pesquisador compreender como o processo da construção social, que são construídas historicamente e atendem uma necessidade humana, que de certa maneira sempre acontece na perspectiva de uma relação intercultural com o outro.

No entanto, cultura e identidade são conceitos que devem ser compreendidos de forma isolados, uma vez que a identidade, depende de determinado espaço e local para seu pertencimento, propiciando a constituição do indivíduo. Já a cultura, faz-se no dia a dia, englobando várias significações, e a cultura em suas diversas abordagens contribui para definir a identidade. A cultura e a identidade são conceitos essenciais e sem eles seria impossível a própria construção da sociedade indígena.

Giddens (2005) afirma em sua obra que:

Sem cultura não seríamos sequer ‘humanos’, no sentido em que comumente entendemos este termo. Não teríamos língua, [...] noção de autoconsciência e nossa habilidade de pensar ou raciocinar seria severamente limitada (GIDDENS, 2005, p. 38).

Definir o que é cultura não é uma tarefa fácil, pois é um tema com variações e que transita permeando um estudo que abrange várias áreas, especialmente no campo antropológico e sociológico. Além de estar presente na história, economia, educação, administração, entre outras. Cada área dessa, tem seus fundamentos, enfoques e usos distintos.

Tal realidade interessa ao próprio caráter transversal da cultura, onde a vida é vivida com as diferenças existentes. Além disto, estão presentes em outros assuntos e sentidos de substituição a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 2002, p. 203), valores presentes na historicidade e de certa maneira, o indivíduo desde o princípio possuiu contato com algum modo de cultura.

No entanto, ao ser pensado na junção desses dois conceitos de cultura e identidade, ele contribui para a elaboração de um melhor entendimento. Para Agier (2001, p. 13), a cultura é comparada a um “vasto celeiro de significações, construído pelas pessoas ao longo do tempo e do qual se utilizam de acordo com as seleções situacionais, o que pode tornar os componentes do celeiro cultural, diverso e mesmo contraditórios”. O mesmo autor afirma, “o caminho que vai da cultura à identidade, e vice-versa, não é único, nem transparente e tampouco natural. Ele é social, complexo e contextual” (AGIER, 2001, p.13).

O termo cultura, era habitualmente usado para se referir a uma ação e a processos, com intuito de ter “cuidado com algo” e era designado a animais, ao crescimento de colheita, para designar o estado de algo já cultivado, ou até mesmo uma parcela de terra cultivada.

Já em séculos mais recentes, vem designando novos conceitos (CUCHE, 2002). Aponta que há um período de consolidação e uso da palavra cultura no sentido figurado, nos meios intelectuais e artísticos, usados no sentido de explicitar o assunto que estava sendo cultivado, e uso de expressões como “cultura das artes”, “culturas das letras” e “culturas das ciências”, termos usados com complementos. O mesmo antropólogo e sociólogo francês, busca refazer a gênese da noção de cultura e a define no século XVIII francês, reportando em termo de alcançar um sentido moderno, se referindo e tendo como base, o contexto relacionado tanto a “educação” de espírito, quanto a “civilização”. No século XIX, em contexto alemão, traz a concepção designando ao termo cultura toda a autenticidade e a contribuição para o enriquecimento intelectual e espiritual.

Observa-se que existem vários sentidos e conceitos sobre cultura, assim se tem definição na etnologia da cultura. Laraia (2009), a partir de uma concepção antropológica, define como um procedimento que depende de cada sociedade no que diz respeito ao comportamento, o que pode ser certo ou errado, o que é adequado ou não, ou seja, as nossas ações dependem muito de qual sociedade fazemos parte em relação ao:

Modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo às posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2009, p. 68).

Por mais que o autor em sua obra intitulada, “Cultura: um conceito antropológico”, o professor Roque de Barros Lareia (LAREIA, 2009, p.33) destaca que em determinados períodos aconteceu que “[...] uma das tarefas da antropologia seria a de “estabelecer, grosso modo uma escala de civilização”, simplesmente colocando as nações europeias em um dos extremos da série e em outro, as tribos selvagens [...]”. Diante desse pensamento, as culturas eram apresentadas como inferiores ou superiores, discorrendo sobre o modo de como se deram as transformações e os desenvolvimentos históricos do conceito de cultura.

Ainda de acordo com Lareia (2009):

[...] predominava, então, a ideia de que a cultura desenvolve de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas “sociedades mais avançadas”. Desta maneira, era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias (LAREIA, 2009, p. 34).

Nessa reflexão, por tempos coube o sentido da diferenciação entre o estado natural do homem, irracional ou selvagem, posto como sem cultura, exemplo disso, as comunidades primitivas poderiam evoluir culturalmente, tendo como base a civilização europeia.

Ao contrário de tudo isso, acredita-se hoje em dia, em um conceito contemporâneo de cultura, definido pela diferença entre os grupos humanos, a partir da ordem cultural, racial ou até mesmo por ambiente físico, buscando explicar culturalmente a reconstrução da origem e a historicidade, os costumes que se determina a partir da comunidade.

Nesse sentido, se deve ao próprio desenvolvimento histórico do termo, que agora cabe ao destaque da palavra cultura, que teve origem do latim, e vem da raiz semântica “*colore*”, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (WILLIAMS, 2007, p. 117).

Diante de várias concepções, a cultura se desenvolve também aos modos de vida que caracterizam uma coletividade. Para Rubim, “cabe propor mesmo uma centralidade para a cultura no mundo contemporâneo” (RUBIM, 2006, p. 02).

O mesmo, define o termo como sistema de signos e significações criados pelos grupos sociais. Cabe aqui, a valorização do patrimônio cultural e material, como o modo de fazer, a tradição oral, a organização social de cada grupo ou comunidade. Maria Chauí (1995, p. 81), também chama a atenção para a necessidade de valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”.

Denys Cuche, na obra *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais* (2002), aborda que é no interior das trocas sociais, e sempre em processo de construção e reconstrução, incluindo e excluindo, que a identidade se caracteriza e vincula em um sistema social. O autor afirma ainda que “a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente [...]. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social” (CUCHE, 2002, p. 177). Reportando-se para as características próprias de determinado indivíduo ou grupo, diferenciando-se do outro.

Falar de identidade é falar de desafio social. Para Bauman (2005), foi na crise do pertencimento, onde nasceu a identidade, sendo necessário a obediência de seus indivíduos ou a própria nação ao Estado. Neste sentido, para o mesmo autor, o governo decidia a nacionalidade, dessa maneira, a identidade nacional passa a ser imposta. Quando o Estado tentava manter a lealdade nacional, em que se o sujeito cogitasse ser outra coisa qualquer, as instituições deveriam orientar se essas escolhas eram adequadas, caso contrário, uma identidade que não fosse esclarecida, seria uma fraude.

Diante disso, o Estado passa a ser questionado e o pertencimento passa a ser desvalorizado perdendo seu poder após questionamentos. À vista disso, o problema da identidade advém a partir da indiferença do princípio da fronteira entre nós e eles, que consistia no poder da exclusão. Posto isso, para Hall (2006), em “A identidade em questão”, ela passa por várias discussões na teoria social, no qual o principal argumento se refere:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim chamada de “crise de identidade”, vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os grupos de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 07).

Nesse contexto, a “crise da identidade” quer dizer que as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão desaparecendo, possibilitando novas formas de identidades e principalmente fragmentando o indivíduo moderno, uma vez que a mesmo se encontrava na posição de um sujeito unificado.

Para mais definições, Hall (2006) fala de três concepções muito diferentes para identidade, primeiro a saber:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa centrada, unificada, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emerge pela primeira vez, quando o sujeito nascia e com ela se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo [...], o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa (HALL, 2006, p. 10).

A segunda concepção é definida pelo sujeito sociológico:

Que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito, os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2006, p. 11).

Em uma terceira abordagem, cabe a exposição da identidade do sujeito pós-moderno:

Conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “aceleração móvel” [...] e o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 12).

Diante desse contexto apresentado, entende-se que a identidade “[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38).

Nesse processo nota-se então, que a identidade é como um processo em andamento, algo em construção, quando se fala em crise, é porque ocorrem abalos, deslocamento estruturais e processos centrais da sociedade atual, manifestando mudanças em modelos de referência que anteriormente sustentavam e apoiavam os indivíduos em um mundo social estável, pois:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos "eus" divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

É nesse sentido, Hall (2012) leva o pensamento para gerar novos conceitos da mesma temática, aborda a falta de uma teoria da prática discursiva, na tentativa de uma "reconceptualização" do sujeito quanto a identidade, em que é necessário pensá-lo em uma posição, deslocada ou descentrada no interior de determinado padrão.

Essa tentativa de rearticular a relação de sujeitos e abordagem discursiva, é que a questão da identidade vê a identificação como uma construção incompleta, dando ao indivíduo a possibilidade de ser incluída ou excluída a partir do reconhecimento de alguma característica ou origem em comum de um grupo ou de pessoas.

Segundo Oliveira (2011, p. 26), "a noção de identidade só é possível de ser pensada quando imersa em diferentes contextos que variam da complexidade, tempo e espaço, e um desses contextos é a socialização", a filosofia ajuda a compreender a construção de identidade.

Porém, será necessário adentrar e compreender o campo sociológico e antropológico para melhor entendimento do conceito, que diante dos estudos, trouxeram sobre a subjetividade humana. Para tal compreensão, é necessário buscar na literatura sociológica, os componentes ou variáveis que interferem na construção da identidade e o seu processo de socialização.

De acordo com abordagem contextual, a identidade não é fixa e inalterável, muito menos afirma que é algo estável, sem qualquer mudança, ela está em processo de construção e transformação. Pois, ao mesmo tempo em que uma identidade busca opor-se à outra, também reivindica aquela identidade originária.

Dessa forma, tais perspectivas de identidade e cultura surgem com a necessidade humana e são construídas historicamente, enquanto produção humana, a cultura precisa ser ensinada e compartilhada para as novas gerações, principalmente, em algumas instituições.

Ainda, de forma a revelar a importância do tema, tem-se a afirmação de Cuche (2002):

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 2002, p. 10).

Nesse contexto, cabe salientar que as identidades necessitam de um processo que permeia a originalidade de um passado histórico, de mudança e transformação na construção, que acontece dentro e não fora das discussões em torno da identidade exposta ao processamento de conhecimento, que desestrutura a natureza das populações e culturas.

Para Dubar (2006), a noção de identidade a princípio, discorria como “polimorfa e bulfímica”, onde ocorre a diferença entre objetos e domínios, e que as concepções deveriam ser divididas em duas correntes.

A primeira denominada como essencialista, determinando o termo identidade, na qual repousa sobre a crença nas essências, em realidades essenciais, numa perspectiva imutável e original. E numa segunda corrente concebe a ideia oposta, denominada nominalista, onde não há essências eternas, tudo pode ser submetido a mudanças, sendo que o mesmo autor afirma: “a identidade é qualquer ser empírico e depende da época considerada [...], são os modos historicamente variáveis” (DUBAR, 2006, p. 08). Portanto, parte-se do pressuposto de que a construção da identidade é ambígua.

Dito isto, conforme o mesmo autor, a identidade por muitos anos pôde ser entendida que era algo estável, sem mutação. Mas, que essa concepção tem controvérsias, uma vez que a identidade não permanece necessariamente idêntica, mas numa identificação que engloba a questão linguística, na qual está inserida, com diferenciação e a generalização, que permite à primeira vista, a diferença singular de um ser social, contemplado pela diferença entre alguém ou coisa.

Já na segunda, acontece na diferença, fazendo a relação entre uma classe de elementos, todos diferentes do outro, ou seja:

A identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido, enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição (DUBAR, 2006, p. 09).

Portanto, cultura e identidade apesar de serem citadas, contextualizada e manterem uma sintonia entre elas, são distintas. Assim, entende-se como se constrói a identidade numa perspectiva da modernidade, referindo aos contextos sociais.

As sociedades sempre viveram em constante processo de transformação cultural, onde os elementos que as compõem sempre são transmitidos pelos indivíduos, sob o risco de eliminação, desaparecimento desta cultura.

E, os grupos ou pessoas se identificam a partir de suas memórias, para construir suas identidades, como também precisam do processo histórico sociocultural, que ao mesmo tempo podem ser coletivos ou individuais no processo de formação. No entanto, nesta discussão sobre o conceito de cultura e a ideia de identidade, eles se relacionam com as definições de semelhanças e diferenças.

As concepções aqui são abordadas por vários autores e de certa forma se estende na escola, sendo discutido e rediscutido constantemente. Nesta perspectiva, Gasché (2006), faz uma reflexão diante de como a cultura é trabalhada na escola diante do contexto social, afirmando que a cultura não deve ser diminuída ou usada de forma negativa, em relação a outras culturas, ou de forma folclorizada, ou como algo do passado, como se não fosse algo vivo.

O autor traz um modelo sintético de cultura, onde:

Una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las actividades humanas. Desde luego, dentro de nuestra perspectiva alternativa, la cultura no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas (GASCHÉ, 2006, p. 29).

E quanto, a relação de identidade, Giddens (2005) afirma:

A identidade social descreve as características que são atribuídas a um indivíduo por outro. Essas atribuições são a miúdo, feitas com base nos grupos sociais a que o indivíduo pertence [...] e marcam de forma que um indivíduo é igual a outro (GILDDENS, 2005, p. 56-57).

São ideias de conceitos diferentes e com peculiaridades, mas sempre há existência delas em um grupo ou indivíduo presente na sociedade. Diante do exposto, contudo, cabe ter a visão integrada da cultura, pois a mesma não deve ser fragmentada, não é estática. Ela está presente entre os seres humanos e no dia a dia, produzindo, experimentando, criando, cooperando, interagindo e comunicando-se com os outros.

Nesse sentido, a cultura é a manifestação e os resultados das atividades humanas. Já a identidade está sobre si mesmo, sendo construída na interação com o outro, mediante aos paradigmas de significados culturais. Portanto, a relação entre cultura e identidade são construções simbólicas, não são as mesmas coisas, mas estão presentes na educação indígena e deve estar na educação escolar indígena.

4.1 CULTURA INDÍGENA MACUXI E WAPICHANA

Sobre a cultura indígena, considerando um tema não muito fácil de ser conceituado, mas delimitando o contexto dessa pesquisa a dois grupos étnicos, que vivem no Estado de Roraima, ambos estão praticamente em todo território roraimense, limitando-se aos povos Macuxi e Wapichana, que vivem nas regiões de lavrados a leste de Roraima.

Tendo como ponto de partida, uma abordagem das práticas socioculturais dos indígenas, o primeiro povo pertence à família linguística Karib, e o segundo a Aruak, e estão constituídos em comunidades indígenas mistas, ambos habitam as terras indígenas da região do Tabaió em Alto Alegre.

Esses grupos étnicos, possuem peculiaridades culturais únicas que se diferenciam dos outros, pois mesmo dentro dos grupos possuem diferenças. Costumam se organizar socialmente, politicamente e economicamente, com regras para a convivência nas comunidades indígenas.

A cultura que será discutida nesta abordagem está interligada de como esses grupos se organizam internamente. Para o professor Julião (2014), entre os povos indígenas, há uma diferença de viver, mas de certa forma estão integradas ou interligadas, ficando claro que as sociedades indígenas entendem a cultura como os modos de viver.

Entende-se que, a mesma não pode ser analisada isoladamente, pois a cultura está integrada nas ações do cotidiano, que acontece de discutir os problemas que os afetam socialmente, como território, questões culturais, educacionais, tudo que uma sociedade necessita para viver bem.

Neste sentido, há sempre o protagonismo indígena, através das lideranças, como: tuxauas, Agentes Indígena de Saúde (AIS), Agente Indígena Saneamento (AISAN), Agente Comunitário de Saúde (ACS), membros da comunidade, professores e alunos. Geralmente, o tema cultura, para esses povos, é vivo, está presente no lugar que vivem, na produção de seus conhecimentos, pois está presente no dia a dia da comunidade, seja na família ou ao meio à comunidade.

Segundo as afirmações de Albó (2005), a cultura é viva:

As culturas são vivas, como os seres humanos, e como eles, sua continuidade não é estática, mas dinâmica. Mesmo que continuemos a manter uma forte fidelidade à nossa identidade cultural, nenhum de nós vive sua cultura como faziam nossos avós. As únicas culturas estáticas são as que já desapareceram ou ficaram “congeladas” nos museus (ALBÓ, 2005, p. 37).

Sobretudo, ocorrendo as mudanças, ora por evolução interna ou pela influência externa que acontece nos grupos culturais, os povos Macuxi e Wapichana, não fragmentam as questões sociais, como a economia, política, educação, religião, pois geralmente estão integradas.

Cita-se, como exemplo comum, a derrubada da roça seja individual ou coletiva, em tese quem observa de longe, imagina que pode estar ocorrendo apenas o processo da economia ou da sustentabilidade, mas para o indígena a questão está relacionada com a natureza, pois há todo um processo mítico, que começa antes com certos cuidados.

Até mesmo antes de sair de casa, é necessário alimentar-se da damorida⁴, onde a pimenta tem a função de proteger. Após o alimento ser ingerido, acredita-se na proteção espiritual contra os espíritos maus que moram nas matas, além da comida ser relevante para nutrir o corpo.

Além de ser considerado pelos indígenas algo “sobrenatural”, ele precisa pedir autorização para entrar na mata para poder mexer, desta maneira, terá uma boa plantação e uma boa colheita.

A cultura está presente nas ações que os indígenas estão realizando, os conhecimentos estão sendo transmitidos ao realizar diversas atividades. De acordo com a cosmologia local, ao realizar trabalhos diários, nas matas, rios, os índios se deparam com seres sobrenaturais.

Dessa maneira, observa-se que há vários aspectos míticos presentes, por exemplo, dos seres espirituais que habitam a floresta, e que se relacionam com homem, considerando assim, para as pessoas que conhecem, vivem essa cultura e acreditam, que existem seres espirituais, que eles são reais e são donos e que protegem lugares como os rios, igarapés, das caças. Portanto, pode afirmar que esses aspectos míticos existem e são verídicos para eles.

É importante destacar a função da escola diante dessa pesquisa, pois a escola e comunidade sempre andam juntas. A partir de suas organizações internas, são organizados calendários, entre a comunidade e escola, geralmente, os eventos festivos, atividades escolares, trabalhos comunitários, tudo que anualmente será desenvolvido, é posto no calendário, e todos devem participar ativamente do que o grupo comunitário vai desenvolver durante o ano todo, uma vez apresentado e aprovado pelos membros, é fundamental sua participação no desenvolvimento das atividades.

⁴Comida feita de carne ou peixe a base de muita pimenta, que segundo os indígenas protege espiritualmente.

Outro exemplo, é a simples ida para uma pescaria, é necessário fazer o rito de queimar a boca com a pimenta antes de sair para as águas, pois pode existir espíritos maus que podem pegar as almas e torná-las pessoas doentes, e para não acontecer isso, além de comer a damorida, é preciso fazer rezas e pedir autorização para adentrar nestes lugares.

Semelhante a essa atividade, assim como a mata, a água, a floresta, a caça também tem dono, e que antes de entrar na mata, o caçador precisa levar um agrado para o dono da caça, perpetuando a tese de que dessa forma tem a facilidade de achar a caça e além de ter a permissão para retirá-la da mata.

Ao se observar as manifestações culturais, a valorização das práticas culturais usadas pelas comunidades indígenas do Tabaió, está também o parixara, que é realizado em dias de grandes festas nas comunidades, que são organizadas anualmente, e são conhecidas como danças tradicionais que são dançadas em forma de agradecimentos.

Segundo Santos (2020), enfatiza que o parixara⁵ está relacionado à fartura de alimentos, as colheitas, aos tempos de caça, as grandes farturas de pescas, além de fazer referências aos animais. De certa maneira, se torna uma forma de agradecimentos pelo que tem.

Atualmente está presente quando ocorrem as festas, aberturas das reuniões comunitárias, das assembleias, seja regional ou estadual, sendo acompanhada de cantos indígenas que são praticadas pela tradição oral. Portanto, o parixara traz a dança e os cantos, estando associado às práticas culturais e relacionado com os momentos festivos, como forma de agradecer, e para recepcionar as pessoas, pois é uma forma de dizer aos convidados nos grandes eventos sociais ou para quem os visitam em suas comunidades, que sejam todos bem-vindos.

De certa forma, esses processos históricos socioculturais são essenciais para a construção da identidade, e o modo de viver, de ser, constitui a formação como cidadão indígena, e nesse processo inclui outros elementos, como as bebidas: o aluá (feito de milho ou batata), o pajuarú e o caxiri, ambas bebidas fermentadas a base da mandioca. Além de ser uma bebida, o pajuarú é considerado um alimento.

⁵ Manifestações culturais indígenas, que são representadas por cantos e danças, com simbologias que transmitem mensagem de agradecimentos a natureza, união e boas-vindas.

Da mesma forma, a damorida⁶ e o moqueado⁷, são alimentos muito presente nas mesas das famílias, que pode ser feita de pesca, caça ou até mesmo da carne de gado. O indígena dessa região não abre mão dessa especiaria. Para tanto, são alimentos muito comum, tanto no cotidiano, como em reuniões, seja no dia de ajurí, ou mutirões⁸, onde está presente o trabalho braçal, como a roça, as construções de casas, fazer farinha, as pescarias ou até mesmo em momentos festivos, são práticas de trabalho muito comum entre membros com trabalhos comunitários interno ou externo.

A invasão, exploração e evangelização, trouxe consequências irreversíveis aos povos indígenas. Além da redução considerável no número de indivíduos em sua população, a cultura foi bastante afetada. Apesar da violência referente a isso, ainda hoje as principais características das comunidades indígenas resistem, e está presente na vida comunitária, na língua indígena, na situação organizacional das famílias, que vão se constituindo, geralmente os filhos vão construindo suas casas pertos ou próximas das casas dos pais, criam seus filhos, compartilham alimentos e os trabalhos de subsistências.

Também mantém o hábito das famílias realizarem as trocas de alimentos, é costume das mães, ao chegar em uma casa, com peixe, ou algum tipo de carne, caça ou até também a farinha, fazer a troca ou até mesmo doar aos seus filhos ou filhas e vice e versa, da mesma forma os filhos retribuem. Entre essas e outras organizações da vida cotidiana que já foram descritas, a cultura dessas sociedades é, até certo ponto, interligada e desenvolvidas nas atividades sociais.

Diante dos contextos das diferenças culturais, e o fato de ser diferente não significa que seja menos válido, Tassinari (2004) traz em seus textos uma melhor compreensão, sobre a cultura e as diferenças entre os povos, e destaca quatro características. Sendo que a primeira diferença está relacionada a sociedade indígena e não-indígena, diz que:

⁶ Comida indígena que tem caldo e pode ser feito de peixe, de carne de gado ou de caças, em seu preparo pode ser assado ou não, leva diversos tipos de pimenta.

⁷ O moquém é ação que os indígenas usam no preparo da carne ou do peixe, e que utilizam sal, assando ou secando ao sol para escorrer o sangue, sendo um processo do dia a dia, conservando por muitos dias. E depois fazem comidas.

⁸ É o trabalho organizado com vários membros da comunidade, a família beneficiada com essa ação deve ofertar as comidas e bebidas.

Em primeiro lugar, o código simbólico que chamamos de “cultura” permeia todos os momentos da vida social, desde as atitudes mais espontâneas e que podem até parecer “instintivas”, passando pelos trabalhos rotineiros e a produção material da vida, até as mais elaboradas teorias sobre o universo. Como consequência disto, cada parte da vida social não pode nunca ser entendida isoladamente, mas somente em relação à totalidade cultural da qual faz parte. Em segundo lugar, a cultura diz respeito a uma capacidade comum a toda a humanidade. Esta é a condição básica para a possibilidade do “diálogo cultural”, ou seja, mesmo que eu viva e entenda o mundo a partir de um conjunto de significados próprios, posso compreender modos diferentes de viver e dar sentido ao mundo. Em terceiro lugar, cada cultura é compartilhada, formulada e transformada por um determinado grupo social. Temos que ter isso sempre em mente para evitar uma visão reificada da cultura, ou seja, transformá-la em coisa independente das pessoas que vivem segundo este código simbólico. A quarta característica: toda cultura é dinâmica, ou seja, vai se transformando através da história. Isto contradiz algumas ideias muito divulgadas sobre as culturas indígenas, como a de que são “paradas no tempo” ou de que vão perdendo traços originais a partir do contato até desaparecerem ou tornarem-se aculturadas (TASSINARI, 2004, p. 448-449).

Na prática, é dessa maneira que a cultura dos povos indígenas da região do Taboio em Roraima se encontra. Ora esse processo de transmissão dos conhecimentos altera entre o seio na comunidade, ora em ambiente familiar, ora em ambientes externos. É interessante observarmos a cultura com essa visão, do contrário, pode-se gerar preconceito de que os povos em questão, não têm cultura.

Precisa-se compreender que todo povo tem cultura e que são passados pelos trabalhos, teorias do universo, a vida e o mundo, além disso, a cultura é viva e não vive solta e tampouco restrita a uma pessoa. Portanto, a cultura dos povos Wapichana e Macuxi, vive a partir de um determinado código simbólico (sua cultura), em um processo dinâmico que está interligado em tudo que o indígena produz, faz, pensa e acredita, pois, está além dos hábitos, das crenças, dos valores, dos pensamentos, está nas relações com a natureza, assim como nas relações sociais que o cerca e que a cada período da história e momento modifica, transforma periodicamente.

5 CRIANÇA INDÍGENA

Cada vez mais, tem-se discutido o papel da criança na sociedade indígena, suas primeiras etapas do desenvolvimento e aprendizado, diante da socialização. Cabe aqui, demonstrar o percurso do universo infantil e sua integração na sociedade a partir da socialização primária, aquela transmitida pela família, e posteriormente a socialização secundária, que pode ser desenvolvida através de outros contatos, como a escola e outros grupos, estabelecendo uma mediação entre o mundo e a criança. Mas, que de certa forma, cabe a reflexão direcionada à criança, o aprendizado e a socialização, possibilitando o apreender, analisando o contexto infantil, algo que lhe é específico, conforme Cohn (2002).

No presente texto, analisa-se o cotidiano das crianças indígenas e ressaltam-se sobre como são inseridos nas confluências da região do Taboão em Alto Alegre RR, o cotidiano das crianças das comunidades indígenas, entre os povos que ali habitam. É importante neste estudo compreender: o que significa a infância? O que é ser criança?

Partindo da ideia de que todos nós já fomos crianças um dia, hoje entende-se que a infância é uma fase que se constrói na sociedade da qual estamos inseridos. A maneira como se vê a infância hoje, é consequência das transformações pelas quais se passaram durante os séculos. Nesse sentido, é preciso entender que nem sempre a criança foi considerada um ser importante para a sociedade.

Para os povos indígenas existe uma conectividade muito grande da criança com a cosmovisão, e o espiritual é muito presente. Melo (2012) por exemplo, afirma que para os Guarani, as crianças são seres em formação, a criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra, “o corpo humano é constituído na gestação, quando a criança já recebe cuidados especiais: a mãe segue uma dieta alimentar e os pais não podem manusear objetos cortantes, nem fabricar bichinhos de madeira [...]” (MELO, 2012, p.119).

Destaca também as questões nominais, que a partir do espírito transmitido pelos deuses ao feto, é que o torna humano, sendo feita a origem dessa alma divina, reconhecida pelos rituais dos rezadores.

Assim, acontece em vários outros povos indígenas, a criança tem seus valores para sua sociedade e começa antes mesmo do seu nascimento, pois assim, como para os Guarani, para outras sociedades indígenas, acreditam-se que as deformações, doenças e outras enfermidades que a criança traz consigo, ocorrem da falta desses cuidados antes mesmo da gestação. Por isso é fundamental os cuidados com a criança não apenas antes do seu nascimento, mas até um certo tempo de vida.

No decorrer do tempo, a criança foi “olhada” de mais de uma forma. Ariès (1981), identifica que a criança sempre existiu, porém, o sentimento de infância era ausente até o século XVI, e surgiu a partir dos séculos XVII e XVIII. Por isso, é importante entender que quando se refere a criança e a infância, não são ideias novas.

As concepções de criança da atualidade foram se construindo historicamente, pois nem sempre a criança foi considerada como sujeita de produção de conhecimento, isso só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar o que é ser criança, dando-lhe a importância ao momento específico da infância, Kuhlmann destaca que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança” (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Pois não se trata de algo imaginário na vida da criança, segundo o autor, é a interação da criança com o mundo que o rodeia que a criança se desenvolve. Através dessa mudança, se compreende a dimensão que a infância ocupa atualmente na sociedade.

Nesse sentido, os conceitos referentes à criança e à infância se complementam com as relações construídas historicamente, determinada pela cultura. Segundo Freire (1983), é a partir das relações com outras pessoas e a realidade, que nos constituímos humanos, dessa forma, fazemos parte de uma sociedade.

Redin (2007, p. 12) afirma que “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Nesse sentido, que trago o conceito de infância, sendo um período da vida onde a criança é o ser que se desenvolve, participando de todo um processo social, cultural e histórico, dessa forma vão se apropriando de valores e atitudes, se construindo ao longo do próprio tempo e lugar.

Considerando que não há uma única infância, pois as crianças não passam pelas mesmas experiências, nesse sentido, a infância referida nesta pesquisa se dá entre as crianças de 0 a 6 anos de idade, alvo da educação infantil na região estudada. É importante fazer reflexões e diálogos sobre essa fase da vida e o processo social, que é a cultura na formação do sujeito na infância.

Nunes (2022) por exemplo, se refere a infância como:

[...] a fase que corresponde a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, acontecendo ao período de transição para a fase adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muitos preciosos (NUNES, 2002, p. 65).

Assim, ao referir a infância indígena, precisa ter clareza do campo enorme que a criança experimenta, é extremamente grande e complexo. Segundo a autora, a infância indígena está ligada à ideia de liberdade, construção do conhecimento, do aprendizado e tem o direito de permanecer em todos os lugares, interagindo e aprendendo, diante da diversidade cultural existente na comunidade.

Nesse mesmo sentido, Silva *et al.*, (2002, p. 18) afirmam que, “a infância deve ser entendida como uma construção social”, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. Assim, compreende que toda criança tem uma infância, como uma fase da vida importante para a construção social e cultural do sujeito.

Parafraseando as mesmas autoras, neste mesmo sentido, criança deve ser vista como ativa na construção e determinação de sua própria vida social com sua realidade. Crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais (SILVA *et al.*, 2002).

Para entender a vida das crianças e da infância indígena da região do Taboão, nos tempos atuais é importante destacar que os pais ou avós, cuidam desde muito cedo das jovens mães, cercando-as de cuidados, antes mesmo das jovens mulheres engravidar, assim decorre desde quando a criança é gerada.

Muito antes de seu nascimento, quando ainda está na barriga da mãe, a criança é cuidada, do contrário, para os indígenas dessa região, a criança pode nascer com deformidades ou doenças em decorrências dos não cuidados.

Suas aprendizagens iniciam ao lado dos pais, avós e parentes, bem como na inserção com outras crianças, vão construindo nos seus territórios a continuidade no seu modo de ser, nos processos socioculturais, religiosas, e pelas ações da família, elas aprendem a concepção de mundo, apesar de não ser privilégio a todas as famílias, para muitos, a cosmovisão ainda é presente nos ensinamentos.

É preciso e necessário entendê-los como sujeitos cheios de imaginação e de experiências construídas a partir da família, comunidade e escola, sendo este, ocorrendo em momentos distintos e singulares com cada um, em cada momento da história, que é realizado nessa fase da vida.

As crianças Macuxi e Wapichana aprendem com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos e os avós, onde os conhecimentos podem ser transmitidos durante as atividades do dia a dia, como por exemplo, na transmissão da língua indígena, nas brincadeiras com as outras crianças, nos momentos especiais de danças do parixara, em momentos festivos e os rituais, a ida em lugares como igarapé, roças, rios, matas, é assim que a sociedade contribui na formação da criança.

Além disso, segundo Matos (2013), “a independência das crianças no ir e vir da comunidade; o momento das refeições, quando as portas estão sempre abertas para quem chegar; a hospitalidade na qual se pode perceber o prazer de receber”. A autora complementa ainda, afirmando sobre a “simplicidade das relações amorosas, dentre outros comportamentos, que juntos formam a identidade cultural dessa população [...]” (MATOS, 2013, p.167 e 168), sendo a cultura relacionada nas pequenas atitudes do dia a dia da criança.

É nesses contextos sociais e culturais, que a criança aprende experimentando na infância, aprende acompanhando seus pais em uma pescaria, por exemplo, imitando caçadores, bichos, aprende observando o cotidiano da natureza, os períodos de frutos, de chuva, os períodos lunares, como também, repetindo o viver do dia a dia da comunidade e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a independência necessária para esse vivenciar e criar infantil.

Essa liberdade engloba o “acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (NUNES, 2002, p. 71).

Este argumento é possível, porque a criança circula na comunidade, brinca com outras crianças e com outros membros da comunidade, e até são informantes de acontecimentos que ela tem acesso, pois circulam em diversos lugares do território. Portanto, as definições para a infância utilizadas nessa pesquisa são a cerca de um período da vida humana e a criança está, por sua vez, referida ao indivíduo.

De início, a primeira socialização do sujeito provém da família, na sociedade em que a criança está ligada intimamente, é com esse grupo de pessoas que são determinados alguns fatores para o desenvolvimento, como a linguagem, normas, costumes e valores.

Afirmando que a instituição familiar é base do indivíduo e por isso é a socialização mais forte, uma vez que possui muito afeto, carinho, amor. Nessa sociedade, é regida por “leis” entre os membros daquele grupo para com ele e dessa maneira definem os direitos e deveres dos seus membros, cabendo funções para cada um e de certa forma estabelecem uma relação.

Nesse sentido, Dubar (2005, p. 24) considera que “a socialização é um processo de identificação da construção de identidade, ou seja, de pertencimento de relação”. Portanto, sendo uma condição de todo e qualquer ser humano desde que nasce.

Então, desde o nascimento da criança em uma família, ela vai necessitar do outro para sobreviver, e será um membro deste grupo, e a partir desse contato, se inicia a socialização primária, ou seja, o seu primeiro contato com o mundo.

O mundo da criança é habitado por outras pessoas. Esta logo aprende a distinguir essas pessoas, e algumas delas assumem uma importância toda especial. Desde o início, a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas (BERGER; BERGER, 1994, p. 200).

Os mesmos autores comentam que quase todas as especificidades do mundo da criança estão ligadas a outros seres humanos. E partir daí, que as experiências relativas a outros indivíduos são constituídas, os padrões que o organismo consegue estabelecer relações estáveis com o mundo, que vai além do mundo social.

Salientam que a criança desenvolve uma interação não apenas com o próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. Pela educação, são constituídos de acordo com as regras e ensinamento transmitidos a criança ao longo da sua vida, colocando o indivíduo como membro de um grupo, tendo como base o pertencimento, definindo sua identidade, as relações sociais e comportamento.

5.1 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DA CRIANÇA WAPICHANA E MACUXI

A experiência social da criança, desde o nascimento, é rodeada de cuidados, existe todo um processo, antes mesmo das jovens se tornarem mães de famílias, como por exemplo, existe uma crença onde a jovem não pode comer bananas “grudadas ou gêmeas”, pois conforme os mais velhos, se comer, a jovem teria filhos gêmeos. Segundo eles, para isso não acontecer, tinha que separar as bananas, nas costas das meninas, dessa maneira a jovem poderia comer.

Já quando a mulher índia está grávida, não pode comer o peixe pela metade, ou seja, usado como isca para pegar outros peixes, e tampouco comer o resto da farinha ou do sal que as pessoas levavam para pescaria, pois acredita-se que as crianças nascem deficientes, por comerem as coisas que restavam, pois sempre estavam incompletas.

O contexto das crianças indígenas é muito diferente do dia a dia das crianças não indígenas, são atividades rotineiras que se aprende nas comunidades indígenas, juntamente com os mais velhos, com os avós, com pais, com os irmãos mais velhos, ou até mesmo com os mais novos.

Logo que a criança chega na família, existe um período de resguardo, logo ao nascer, segundo os anciões, a criança não pode dormir na escuridão, acredita-se que uma ave pode passar e levar suas almas. Isso serve para os enfermos, como as crianças mais velhas e pessoas adultas doentes.

A criança ao nascer, seu pai deve resguardar um período entre 20 e 30 dias, e durante esse tempo, não pode fazer certas atividades, como cortar com terçado, cortar certas plantas como a bananeira por exemplo, porque a criança morre. Outra atividade que não pode ser feita é jogar e encher bola, pois a criança tem a “espremedeira”, e se espreme e faz muita força.

Assim como a participação da criança indígena está na vida social, que começa ao nascer, é também no processo de convivência tanto no ambiente familiar, como na comunidade que a cultura de seu povo começa a ser inserida e começa ainda muito cedo, apesar das limitações pela pouca idade. É na infância que as primeiras idas as roças e aos igarapés, que eles vão conhecendo as práticas de pescaria e conhecendo o período de cada etapa nas roças.

Segundo Nascimento (2006, p. 08), “a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia na aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando [...]”. Portanto, tais fatos acontecem normalmente nesses espaços durante o dia a dia na comunidade.

Quando se tem criança em casa, as pessoas que chegam em casa, após uma pescaria, ou vindo da roça, geralmente chegam de um dia cansado e com fome de suas atividades, não pode ver as crianças, pois acredita-se que essas pessoas trazem espíritos ruins que adoecem as crianças, que são curadas pelos rezadores que são geralmente a pessoa mais anciã da comunidade.

Nesse período, a criança é cuidada pela mãe, ou pelos irmãos. Quando estão soltos, engatinhando ou arriscando seus primeiros passos, sempre há alguém por perto acompanhando seus afazeres, dando-lhe carinhos, brincando ou cuidando para que não se machuquem, ou pelos avós que são muito presentes na vida desde o nascimento, geralmente a casa é um ambiente transitado por eles, porque são próximas umas das outras.

As crianças menores ou até 3 anos, geralmente são na maioria do dia, livres de afazeres domésticos, em geral acordam cedo, e logo visitam as casas próximas que geralmente são de parentes e depois alimentam-se e saem para o terreiro, ou seja, para os espaços livres que rodeiam a casa para brincar, as demais crianças (maiores) quando não estão em período escolar, costumam passar o dia acompanhando os pais.

As meninas sempre têm alguma atividade com a mãe, como: lavar roupas, cuidar da casa, lavar louça, varrer, as vezes cuidar dos irmãos mais novos, enquanto a mãe faz suas tarefas diárias e isso sempre acontece rotineiramente. É claro que após as ocupações, sempre são livres para brincar, sendo este um processo presente entre as crianças.

As mais pequenas, sempre tem suas funções, por exemplo, a mãe determina para cada criança uma função, os mais novos sempre para espantar os animais que querem adentrar nas casas e logo de certa forma se torna uma brincadeira, pois os mesmos imaginam ao correr atrás dos animais, como se tivessem montados em cavalos, com um pedaço de pau entre as pernas, e um pequeno pedaço de couro de bicho amarrado na ponta de um pau, chamado chiqueirador, para deixar o animal bem longe de casa, enquanto outras colocam comida para animais presos nos chiqueiros, geralmente debaixo dos mangueirais.

Além de ajudarem os pais alimentarem as galinhas, os patos, os porcos e até mesmo os animais que são criados como animais domésticos, como: caititu, cutia, tucano, papagaio, periquitos.

Assim, durante todo o ano, os elementos culturais são inseridos nas atividades, coletivamente ou individual, onde as bebidas, as comidas, a cosmologia, a astronomia, a sustentabilidade, o território e as questões linguísticas, visivelmente estão presentes nestas atividades, onde os indígenas exercem. Dentre eles por exemplo, está a produção dos artesanatos, como colares, anéis, confecções das roupas tradicionais para as danças do parixara, para as apresentações que irão participar ao longo do ano.

A relação das crianças nos seus primeiros anos de vida é sempre com as mulheres adultas e os irmãos, sendo a relação de proximidade, e sempre acompanham as mães aos afazeres domésticos, participando de todas as atividades cotidianas, sendo assim, a responsabilidade cabe às mulheres levá-las aos igarapés ou cacimbas, uma atividade que sempre fazem para as lavagens de roupa ou até lavagens de utensílios domésticos, as crianças sempre acompanham suas mães, as menores sempre na diversão dos banhos e as maiores sempre ajudam nos cuidados dos menores, e com isso vão aprendendo, o que as mães falam sobre as matas e as águas, considerando que existe um período do dia que se pode usar esses lugares, pois as matas, no horário de meio dia e às dezoito horas, se torna perigoso, por que as matas existem donos e não gostam que mexam, e segundo elas, a mãe da mata pega a criança, adoecendo-as.

O mesmo acontece quando a jovem índia entra na fase menstrual, também não pode ir nesses lugares, pois desperta os animais perigosos existentes tanto na mata como nos rios ou igarapés. No retorno para casa das atividades externas da casa, quando as atividades se tornam pesadas para as crianças pequenas, geralmente são as crianças maiores ou mais velhos que ajudam, são elas que carregam as coisas de volta para casa e finalizam as atividades, como estender as roupas, por exemplo.

As manhãs de uma criança começam muito cedo, antes de clarear o dia, a criança da comunidade, em muitas famílias, àquelas que não dispõe de água encanada é preciso carregar água das *cacimbas*⁹ para encher as latas ou bacias (feitas com pneu de carro ou trator), e ao amanhecer já devem estar tudo cheio.

Nestas descidas para a cacimba, todos devem banhar, que segundo os idosos, é para ter uma boa saúde, além de espantar a preguiça e serem pessoas ativas durante o dia e conseqüentemente também quando se tornarem adultos. Segundo os mais velhos, tudo que é transmitido desde criança tem um fundamento na vida e serve como conhecimento para quando se tornar adulto.

Geralmente, sendo uma prática comum, é na infância que as crianças são levadas para as primeiras pescarias e à roça, sendo no mato que os pais começam seus ensinamentos básicos de vida, as crianças começam a transitar e conhecer lugares para além da comunidade ou de sua casa.

Logo, no cotidiano das crianças indígenas, costumam sair para pescar nos igarapés ou rios mais próximos que cercam as comunidades e que se divertem entre os banhos e as brincadeiras. Dessa maneira, as crianças vão se acostumando a lidar com essas ferramentas de linha e anzol, para que quando se tornarem maiores, aperfeiçoem as práticas de pescarias, que por muitos anos era uma atividade que alimentava as famílias, e que hoje ainda é muito ensinada aos membros da comunidade e ensinada às crianças indígenas desde muito cedo.

A pescaria é uma atividade comum entre as crianças, elas vão ainda muito nova com os mais velhos, seja os pais ou com irmãos mais velhos aos igarapés, às vezes saem muito cedo para pescar e conseguir o almoço da família, ou às vezes, passam o dia todo, se alimentam à beira do rio e sempre voltam com uma quantidade maior de peixe para passar dias sem retornar às águas.

⁹ Cacimba é um lugar onde tem vários olhos d'água e por ter abundância de água, os moradores cavam e fazem-na.

Os mais antigos falam e ensinam como ser um bom pescador, e geralmente são os meninos que devem aprender serem bons pescadores, pois são eles quando adultos que sustentam suas famílias. A caça e a pesca são atividades que desde crianças começam a praticar, os bons pescadores sempre voltam com uma quantidade de peixe, e são chamados de *marupiara*¹⁰, homens que quando vão a pescaria geralmente voltam com a refeição garantida, e são eles que contam como pegar o melhor peixe do igarapé, definem qual a melhor isca, ensinam quando os peixes sobem para desovar e o período que descem depois da desova, ensinam qual o período que estão gordos ou magros. Ensinam o período que as plantas estão carregadas de frutas, como a *ocuúba*¹¹, para melhor pescar determinado peixe.

O processo de educação e aprendizado das sociedades indígenas são apreendidos com as experiências de vida da comunidade e familiar. No sentido de valorizar tais conhecimentos indígenas, nessa fase de crianças, muitos pais se abdicam de um conhecimento em detrimento ao outro e tentam favorecer uma análise diante de uma sociedade, que concebe e reflete sobre os processos próprios, dando sentido em contextos socioculturais, e discernimento ao mundo que vivenciam.

Assim, deve-se entender que:

A nova ênfase na agência e na recepção do que é transmitido nos leva a tomar a criança como participante ativa do próprio aprendizado, revendo-se o papel socializador e a função perpetuadora da socialização como exclusivo dos adultos (COHN, 2002, p. 233).

Entre um aprendizado e outro, destaca-se a roça, que é ensinada culturalmente de geração em geração, sendo também um lugar que para muitas famílias, é onde se retira o sustento. A roça é encontrada em qualquer comunidade no município de Alto Alegre, sempre esteve presente na infância indígena.

E ao refletir sobre os modos como o pais ensinam seus filhos desde muito cedo, como eles repassam seus conhecimentos tradicionais sobre o assunto, o porquê levam desde muito cedo suas crianças, observa-se a forma como são transmitidos os conhecimentos e os seus valores, ensinam através do concreto, do explícito daquele ambiente, como por exemplo, ensinam a conhecer os “bichos”,

¹⁰ Na cultura indígena, é chamado de marupiara o homem que é bom na pescaria.

¹¹ Sementes que fornecem gorduras comestíveis, encontradas às margens dos igarapés e que os indígenas usam para pescar.

ensinam como chamar as caças para as armadilhas, ora a criança observa, ora aprende como fazer o plantio, de como é feita as covas para o plantio, a profundidade ou a posição de plantar a maniva, como plantar os “filhos” de bananeiras, quantas sementes são colocadas em cada cova, às vezes são elas que ajudam a jogar a semente na cova, ou fecham as covas das plantações, e assim, essas atividades servem de ensinamento.

Nas idas às roças, as crianças conhecem várias aves que comem as plantações quando estão brotando ou quando já estão tendo frutos e para as crianças lhe cabe a função, além de conhecer as diversas espécies, espantá-las para não estragar ou comer as plantações.

Colocar as crianças no centro da cena das relações sociais, como seres protagonistas, buscando evidenciar o dia a dia na comunidade, indaga-se muitas brincadeiras que as crianças Macuxi e Wapichana praticam até o pôr do sol, às vezes em períodos opostos ou em suas obrigações ou quando estão fazendo algo determinado pelos pais.

A baladeira é algo comum entre os meninos, sendo um instrumento usado como brincadeira, de modo isolado ou junto com outras atividades, como para apanhar frutas ou até mesmo na caminhada com os mais velhos, observar como intercalar o tempo entre balar passarinhos e as atividades em desenvolvimento, é algo que serve para melhorar a sua mira, é uma forma de desenvolver habilidades para caçada, futuramente.

Em época de frutas, geralmente os membros da família se unem para apanhar as frutas e comem todos juntos, e as crianças estão sempre presentes para apanhar, colher ou transportar para casa para se alimentarem ou às vezes quando sentem vontade de comer, simplesmente vão até ao pé da fruta, colhem e se alimentam, seja na mangueira, cajueiro, araçazeiro, goiabeira, entre outros, são livres para andar pelo cerrado em busca dos alimentos.

Geralmente, na época dos frutos de determinada árvore, as crianças imitam os adultos nas brincadeiras e fazem suas casinhas debaixo ou perto da planta que está carregada, fazendo um ou outro, geralmente os mais novos, de filhos, e usam o fruto para se alimentar, como a refeição do dia a dia da família.

Às vezes, a árvore serve como base para fazer uma casa diferente, como casa de “andar”, e na parte de cima, são os outros pisos da casa, com divisões de quartos, cozinha, banheiro, sala e imaginam uma casa diferente de sua realidade, ou então, serve como um ônibus que transporta muitas pessoas, e quando cansam, brincam de pular ou se penduram nos galhos e se soltam, ali é apenas diversão. Portanto, uma única árvore serve para diferentes funções em suas imaginações. Assim, a criança também se integra gradativamente ao mundo dos adultos, seja pela imitação ou pela participação. São em momentos assim, que têm autonomia.

Geralmente quando terminam o período que as crianças acompanham seus pais aos afazeres diários, os mais novos dormem à tarde, após isso, não há limite para as brincadeiras, é comum vê-las na bicicleta, e logo, essa habilidade de andar de bicicleta é desenvolvida entre os pequeninos, sempre acompanhados pelos irmãos ou mães.

As crianças são ativas em casa ou na comunidade, são as primeiras a receberem visita, sempre estão na frente de casa. Sempre levam recados ou vão fazer trocas de alguns alimentos que os pais mandam, ou emprestar algo. Por muitos anos, essa prática é feita e ensinada às crianças, é uma espécie de saber compartilhar os alimentos entre as pessoas da família ou com a casa vizinha, e a criança faz parte dessa ação, pois são incumbidas de levar e trazer.

Cohn (2002, p. 222) afirma que “nessa sociedade, a criança ao fazer parte de um grupo [...], relaciona-se com a unidade da casa, mas também, de modo complementar, participa da reciprocidade entre as casas”, pode-se dizer que ao mesmo tempo que se socializa, se aprende.

Não se pode deixar de citar uma brincadeira bastante comum nas comunidades da região do Tabaió, a brincadeira com a bola, que está em todas as comunidades, apesar de não ser um esporte indígena, ela sempre foi bem aceita pelas crianças, jovens e adultos.

A bola é usada no futebol, na queimada, no vôlei, e está além do ambiente familiar, está também na escola. Geralmente, é bem aceita entre as crianças e não tem hora para brincar, pode ser pela manhã, pela tarde ou até mesmo à noite, a bola pode ser feita de panos, capins ou de plásticos, mas não pode deixar de existir.

Há sempre um espaço reservado a ela, os pequeninos sempre transitam entre uma casa e outra, e sempre estão interagindo com os irmãos ou parentes mais velhos, e são chamados para participar da brincadeira, de uma forma ou de outra.

Aprender com os avôs, ou com os mais velhos é uma educação que nenhuma família deixa de ensinar na sociedade infantil indígena, o respeito aos mais velhos é fundamental para a criação, são eles que são procurados para os conselhos, de como criar os netos ou quando um jovem ou qualquer outra pessoa que queira se casar, por exemplo.

Quando se encontra com essas pessoas sábias, nunca pode deixar de pedir a benção, seja ela da família ou não, é através deles que as pessoas são abençoadas, além do respeito que se deve ter com eles, que segundo os pais, são eles os maiores conhecedores de vida, das histórias do povo, são eles que contam como conseguiram conquistar as terras e como criaram as comunidades, como sobreviveram seus pais ou avós, contam como conseguiram terras para assentar suas famílias, entre outros saberes e conhecimentos.

São nos momentos de uma roda de conversa, geralmente ao luar, sentados na frente das casas ou deitados em redes nos barracões¹², que vão sendo contadas as histórias de vida dos mais antigos, escutam-se histórias de wapichana, que antes de se firmarem em determinada comunidade, seus pais andaram em muitos lugares, de ano em ano, se mudavam de lugar para morar.

Antigamente eram colocadas roças enormes, para o ano todo, as crianças nem estudavam, talvez porque a escola não tinha tanto valor como se tem atualmente. Ou simplesmente porque o índio não tinha limite de território, sempre foram livres para andar por onde pudessem plantar, pescar, caçar e criar seus filhos.

Configurar a diversidade da vida da criança indígena no cotidiano da comunidade, não se pode deixar de fazer relevância as várias formas de aprendizado, é comum ouvir histórias, contadas logo cedo da noite, onde acontece a magia do ensinamento da astronomia indígena, é comum o ensinamento a partir de cada fase da lua, são elas que orientam o melhor período para fazer as casas, o período de colocar as roças, o tempo de matar as caças, são conhecimentos que as pessoas mais velhas possuem e que são transmitidas oralmente.

¹² É uma casa grande aberta que fica geralmente na frente das moradias. É comum tê-las, pois é onde se recebe quem chega para visitar, é também o lugar onde a família se reúne para conversar.

Portanto, as crianças indígenas Wapichana e Macuxi, desde seu nascimento recebem todos cuidados e ensinamentos, de geração em geração, diferente da infância de outras sociedades, como os da cidade, por exemplo, que passam o dia em creches, enquanto seus pais trabalham.

Nas comunidades indígenas existem escolas, mas a criança da região Tabaio, é ensinada pelos seus pais, a vida real de seu povo, o modo de vida de sua família e desse modo permanece ao lado de seus pais até completarem seis ou sete anos de idade, por isso, tem dia que a criança vai à escola e outro não, não é uma regra, talvez porque a escola traga uma ruptura entre a educação informal/educação indígena e a educação escolarizada/educação escolar indígena.

Mesmo existindo a escola, as crianças são matriculadas, porém não frequentam, ou vão esporadicamente, até se acostumarem com esse outro processo de socialização. Desde a sua primeira ida à escola, quem as recebem, é um professor membro da comunidade conhecido, ou um parente.

Segundo o professor Mandulão (2006):

[...] quando uma criança índia nasce é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, imitando os adultos. As crianças acompanham os seus pais e os seus brinquedos, são instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida adulta (MANDULÃO, 2006, p. 217).

É importante salientar que o ensinar das crianças índias em relação cultura, acontece desde a primeira fase da vida, e seu principal professor é a família, o pai, a mãe, os irmãos, avós, tios etc., e observa-se que os pais são os pilares, as crianças não se distanciam. Sendo que a menina vive com a mãe, e o menino na fase dos sete anos de idade, mais ou menos, começa a acompanhar os mais velhos.

Nessa fase, é quando a criança além de ir à escola como algo obrigatório, sempre está acompanhado dos mais velhos, em tarefas domésticas, na roça, pescaria, em momento de diversão, não podendo deixar de destacar os encontros, como: as reuniões comunitárias, as assembleias regionais e estaduais. Os pais creem que é assim que eles vão aprendendo e tomando gosto pelas lutas que enfrentam para conseguir seus direitos e dessa forma criam suas próprias políticas de formação do cidadão índio.

E o mais interessante disso tudo, que no dia a dia, com as idas aos igarapés para pescar, um dia de caçada, ou assuntos tratados na reunião comunitária, ou sobre o dia dos trabalhos comunitários, para os pais, isso são formas de aprendizado para seus filhos. É, geralmente em momentos de repouso que servem para relaxar, acontece entre uma conversa e outra as histórias do dia a dia, sempre ocorrem com bebidas como o *pajuaru*, o *caxiri* e o fumo, mas independentemente de ter ou não, a conversa sempre ocorre, pois é um hábito após o trabalho diário.

6 METODOLOGIA

Ao refletir sobre a implementação e realização da educação escolar infantil em terras indígenas em Roraima, despertou-se o interesse em saber se a educação infantil implantada nas comunidades indígenas da região Tabaió, é construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias indígenas. Se o currículo proposto pela Secretaria de Educação tem atentado para os processos de aprendizagem, bem como a cultura, a língua e os valores próprios de cada povo indígena, entre outras questões que envolvem a educação escolar infantil.

Esta dissertação tem como problema de pesquisa: de que forma a educação infantil no contexto das escolas municipais indígenas da região Tabaió, no município de Alto Alegre em Roraima, contempla o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas? Considerando que a escola influi no processo de socialização étnica, cultural e linguística, ou seja, na formação integral da criança indígena.

Vale ressaltar a discussão sobre o uso do nominal da região do Tabaió, onde se concentra a pesquisa, de forma geral. A região é composta pelas onze comunidades indígenas do município de Alto Alegre. Apesar da história da região em questão ser recente, já tem perspectiva de divisão, que em tese, a população já se utiliza desses nomes, se referindo as duas regiões, Tabaió e Alto Cauamé, mas que são nomes ainda não oficiais, pois conforme levantamento, as lideranças indígenas estão em busca de documentos oficiais como atas, realizadas nas assembleias ou reuniões regionais e estaduais dos tuxauas. Por isso, ainda não está oficializada, sendo interesse apenas da população que reside nessas localidades.

Mas existe sim, o interesse por parte da população da oficialização dos nomes, pois a população indígena quer melhorias na qualidade da saúde, saneamento básico, escola e educação e o atendimento depende de os setores públicos oferecerem tais serviços. Faz-se necessário mencionar aos leitores, quando me refiro a região, é a do Tabaió.

A pesquisa tem como objetivo geral, identificar se o planejamento para a educação infantil nas escolas das comunidades indígenas do município de Alto Alegre, Região Indígena Tabão, em Roraima, contempla o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas. E para alcançar tal objetivo, foram elencados como objetivos específicos: analisar os planejamentos propostos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Alto Alegre, da Região Indígena Tabão, em Roraima, para a educação infantil; analisar os planos das escolas elaborados pelos docentes da Região Indígena Tabão para a educação infantil; e compreender até que ponto o currículo da educação infantil nessa região, tem levado em consideração os processos de aprendizagem, aspectos culturais e linguísticos próprios de cada povo indígena.

Sabe-se que em Roraima, existem pré-escolas, onde funcionam classes de educação infantil em comunidades indígenas, requeridas e implantadas, tendo como base, o direito enquanto cidadão brasileiro (LDB nº. 9394/1996). A hipótese aqui levantada, diz que este processo está sendo conduzido sem a devida consideração às especificidades locais, no que diz respeito, ao direito também garantido pela Constituição de 1988 de manutenção da diferença e da autonomia dos povos indígenas.

Para analisar o problema de pesquisa, o caminho metodológico, entendido como o mais adequado, escolhido para este estudo, é a pesquisa qualitativa, com análise de material bibliográfico e documental.

Na pesquisa qualitativa, uma fonte direta de dados com o pesquisador, é o ambiente natural, como seu principal instrumento, além do que, para alguns autores, essa metodologia é entendida, como uma “expressão genérica”.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo, busca significados para trabalhar, que parte de seu contexto com base no discernimento do fenômeno estudado. Neste sentido, a aparência do fenômeno como também suas essências, são uso da descrição qualitativa que procura captar e procura explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as conclusões.

Ainda de acordo com esse autor, pesquisa qualitativa é desejável que tenha como característica, a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Neste mesmo sentido, segundo Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Quando se utiliza a abordagem qualitativa nos argumentos, esse método estuda as particularidades das experiências, caracterizada por oferecer um espaço que possibilita ter contato diretamente com a fonte, com vistas à produção de dados.

Nesta situação, oportuniza ao pesquisador a relação direta com os sujeitos de pesquisa e o contexto para a compreensão de um tema novo, e para isso, é importante frequentar os ambientes onde se possam extrair as informações, para explicar o tema estudado.

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem possibilita investigar questões relacionadas ao fato em análise e de suas relações, valorizando o contato direto com a situação estudada, trazendo o que era simples, percebendo a especificidade e os diversos significados. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa centra o contato direto entre o ambiente, a situação investigada e o pesquisador por meio do trabalho investigativo de campo.

Sob o mesmo ponto de vista, é importante alinhar-se na Análise de Discurso (AD), como campos descritivos, sendo este riquíssimo em dados da realidade de pessoas, situações, acontecimentos, imagem, desenhos e documentos, entre outros. A partir dessa abordagem, trago a análise de discurso, que é uma das diversas formas de análise da pesquisa qualitativa, lembrando que, não é uma metodologia, mas adentra como uma forma de fazer análise.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), afirma que a análise de discurso:

Não é uma metodologia, mas uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas [...], não trabalha com a forma e o conteúdo, mas irá buscar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação. Nunca esquecer que a interpretação sempre é passível de equívoco, pois embora a interpretação pareça ser clara, na realidade existem muitas e diferentes definições, sendo que os sentidos não são tão evidentes como parecem ser (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681-682).

Nesse sentido, é importante realizar releitura ou uma nova interpretação acerca da análise da pesquisa, pois existe uma relação básica que na prática agem com o sentido da existência, sendo o discurso divergente marcado pela história e princípios, visando uma nova perspectiva ou uma reinterpretação, mostrando como o discurso funciona, não tendo a presunção de dizer o que é certo, porque o julgamento não é a questão, pois quem analisa é um intérprete que faz uma leitura discursiva, a partir da sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências, afeto. Por isso, na AD, a análise jamais será limitada e/ou absoluta, pois dessa forma também produz seu sentido.

O fato de ter nascido, crescido e lecionado em algumas escolas e comunidades dessa região, facilita o acesso e o contato para adquirir os planos anual de ensino, tanto da Secretaria de Educação quando dos professores, para fazer a análise.

Dessa maneira a pesquisa documental, será realizada na Secretaria Municipal de Alto Alegre (SEME), que permitirá fazer análise dos documentos sobre os planejamentos escolares propostos a educação, diante das escolas na modalidade educação infantil, como os planos de aulas, o currículo proposto, o calendário escolar, o documento legal que rege a educação escolar indígena no âmbito municipal da Região Indígena Tabaio, em Roraima.

A pesquisa documental está fundamentada a partir dos materiais que ainda não foram estudados analiticamente, sendo fontes primárias. No entanto, chama-se a atenção para o fato de que, “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Uma vez compreendida, essa deve ter uma relação direta com os fatos e os dados originais, além das fontes primárias que o pesquisador (a) quer analisar. Por tanto, os estudos serão baseados em documentos, como material sendo essencial, que dele será realizada a análise.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA REGIÃO DO TABAIO

As duas principais etnias indígenas da região do Tabaió (antiga região do Taiano) que farão parte desta pesquisa, estão localizadas no município de Alto Alegre, sendo um município do Estado de Roraima, que surgiu em 1953 como Colônia Agrícola Coronel Mota, que anos depois, mais precisamente em 1982, impulsionou a criação do município de Alto Alegre se estende por uma área territorial de 25 567 km², estima-se uma população de 15.380 pessoas, entre indígena e não indígena (IBGE, 2020).

Alto Alegre se situa a 92 km ao norte-oeste da capital Boa Vista, situado a 72 metros de altitude, com as seguintes coordenadas geográficas: Latitude 2° 53' 53" Norte, Longitude 61° 29' 29" Oeste (IBGE, 2020).

Neste município os principais povos indígenas vivendo nas terras indígenas, são Macuxi e o Wapichana, mas que também abrigam outros povos, como Yanomami e o Saporá, assim como, em todas as comunidades há presença de não indígenas. Os povos Macuxi e Wapichana vivem por todo o lavrado e pela região, o primeiro povo é de filiação linguística karib, e o segundo é da família linguística aruak.

As sociedades em questão, sempre se manifestam em interesse por escolas, existem comunidades que são fundadas a partir de desentendimentos entre as populações e se desmembram, formando outras comunidades, logo em seguida, começam um processo de reconhecimento junto as organizações indígenas e órgãos públicos, e uma das exigências para esse novo grupo é a implantação de uma escola, o fato pode durar anos, enquanto isso, as crianças são atendidas em outras escolas ou até mesmo ficam sem frequentá-las.

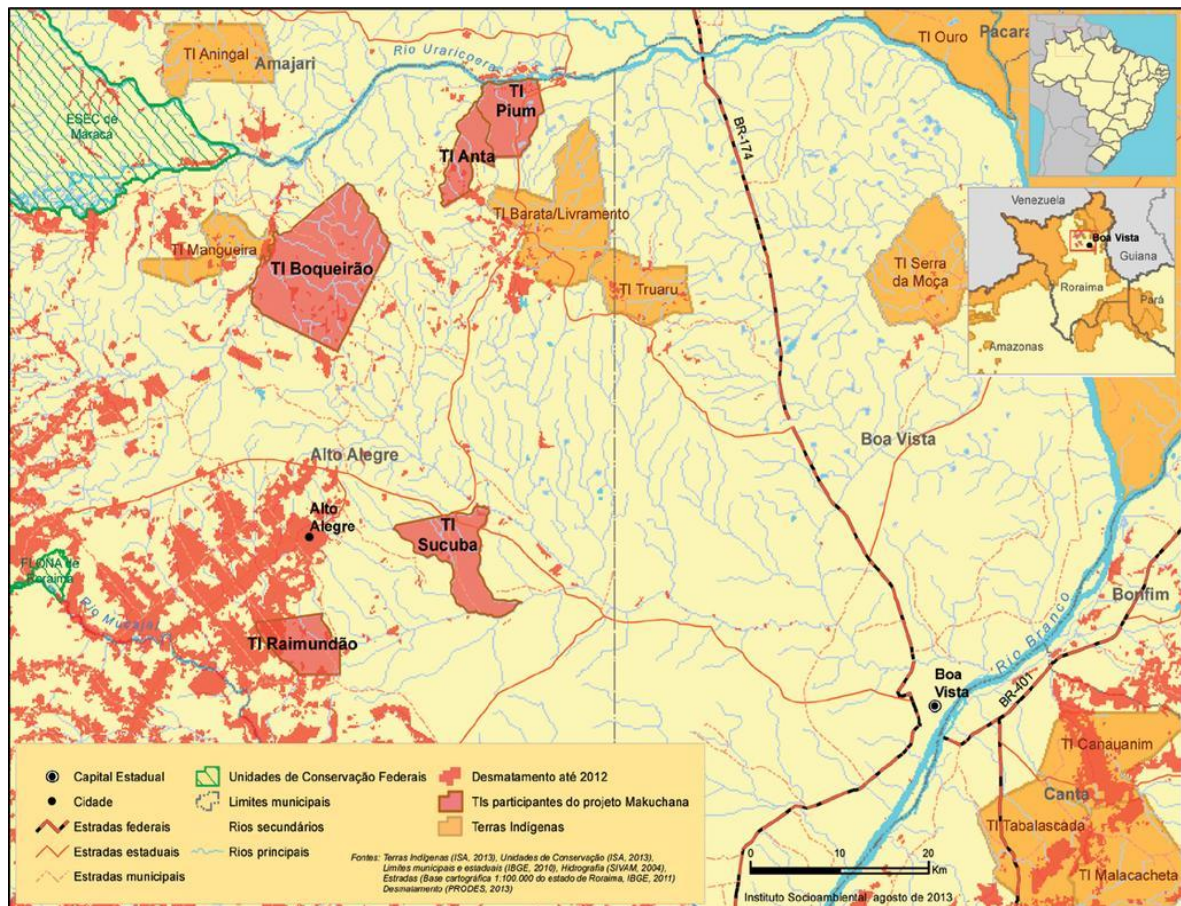
Por conviver nesta região, posso afirmar que são dez escolas estaduais indígenas, que atendem do ensino fundamental I ao ensino médio, que são de responsabilidades do Estado.

Sendo que quatro escolas oferecem apenas o ensino fundamental I; uma escola atende o ensino fundamental I e II; e cinco escolas atendem do ensino fundamental I ao ensino médio.

Existem oito escolas indígenas sob a incumbência municipal, que atendem a educação infantil da região, sendo que a educação escolar nesta modalidade da Comunidade Raimundão I, atende também as crianças das comunidades Raimundão II e Arapuá. Assim como, a Escola Municipal João Evangelista, localizada na Comunidade Indígena Livramento, além de atender os alunos de sua comunidade, atende o alunado da Comunidade Anta I, devido à pouca quantidade de alunos. Dessa forma, é necessário a junção dos alunos de duas comunidades para ofertar o ensino, formando assim uma turma, porém cada grupo de alunos tem o ensino na sua própria localidade de moradia que funciona como uma sala anexa.

A Região Indígena Tabaió é formada por onze comunidades indígenas, e estão localizadas no município de Alto Alegre em Roraima, divididas em sete Terras Indígenas (TI): TI Anta, TI Barata/Livramento, TI/Boqueirão, TI /Pium, TI/Mangueira, TI/Raimundão e TI/ Sucuba, conforme a imagem da figura 01:

Figura 01 - Mapa da Região do Tabaió (antiga região do Taiano) e seu entorno



Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2013).

Ressaltando que esta pesquisa tem como foco as escolas de educação infantil das comunidades indígenas, sendo elas: Anta I, Anta II, Arapuá, Barata, Boqueirão, Livramento, Mangueira, Pium, Raimundão I e II e Sucuba.

São escolas que geralmente não tem prédios próprios, e algumas funcionam em barracões comunitários ou a própria comunidade constrói um local para as crianças estudarem. O quadro 01, consta com a relação das escolas indígenas municipais e as respectivas comunidades com os números de alunos por turmas.

Quadro 01 - Demonstrativo da educação municipal infantil indígena da região

ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS	COMUNIDADE	EDUCAÇÃO INFANTIL				Nº ALUNOS	TURNO	MULTISSERVIADA
		CRECHE		PRÉ-ESCOLA				
		MAT. 2 ANOS	MAT. 3 ANOS	1º PER.	2º PER.			
João Evangelista (sala anexa) *	Anta I	-	06	02	-	08	M	SIM
Rosildo Batista de Souza	Anta II	-	07	04	03	14	M	SIM
Prof. Alcemir de Melo Cavalcante	Barata	-	19	19	23	61	M	NÃO
Iracy Nogueira Macuxi	Boqueirão	-	-	15	15	30	M	NÃO
João Evangelista	Livramento	-	06	04	-	10	M	SIM
Prof.ª Maria da Silva	Mangueira	-	-	02	03	05	M	SIM
Basílio Bento	Pium	-	11	10	14	34	M	SIM
Francisca Helena de Moura	Raimundão I	12	11	21	22	66	M	NÃO
Vovó Eugenia	Sucuba	-	11	12	15	37	M	NÃO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Alto Alegre (SEME), 2021. *Funciona em outra comunidade, em documentos oficiais constam duas escolas com nomes iguais, mas na realidade é apenas uma que tem o anexo em outra comunidade, sendo apenas oito escolas no total.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, realizou-se um levantamento na formação dos docentes que ministram aulas na educação infantil, e constatou-se que nem todos são indígenas. Tem comunidade que recebe professores não indígenas, a princípio pela necessidade de se ter professores habilitados para exercer o papel de professor. A Secretaria Municipal de Educação enviou professores e por desenvolverem suas funções conforme atenda o anseio da comunidade, foram construindo novas identidades e ficando até os dias de hoje.

Por outro lado, quando as comunidades indígenas têm seus profissionais ao menos iniciado uma formação no campo da educação, há uma certa autonomia, para escolher quem acolherá as crianças no processo escolar sem distinguir a etnia, uma vez que se tem predominância dos dois povos estudados.

Geralmente os professores, quando não há professores concursados, são indicados pelas comunidades em reunião comunitária, independente da etnia, mas com requisitos de estar cursando, no mínimo, o magistério ou o nível superior, além de ser morador local, assim se define o perfil professor (a) que ministrará aula na educação infantil nas comunidades indígenas, como se observa no quadro 02:

Quadro 02 – Demonstrativo de apoio pedagógico das E. I. M. da região do Tabão

Escolas municipais indígenas	Etnia predominante da comunidade	Etnia do docente	Docente	Formação
João Evangelista (sala anexa)	Macuxi /Wapichana	Wapichana	01	Em formação L. Pedagogia
Rosildo Batista de Souza	Macuxi /Wapichana	Macuxi	01	L. Intercultural Ind.
Prof. Alcemir de Melo Cavalcante	Macuxi /Wapichana	Macuxi/ Wapichana/ Não indígena	03	L. Intercultural Ind. Biologia Pedagogia
Iracy Nogueira Macuxi	Macuxi Wapichana/ Yanomami	Macuxi	03	Pedagogia L. Intercultural Ind.
João Evangelista	Macuxi /Wapichana	Macuxi		Pedagogia
Prof. ^a Maria da Silva	Macuxi /Wapichana	Sapará	01	Pedagogia
Basílio Bento	Macuxi /Wapichana	Macuxi	02	Pedagogia
Francisca Helena de Moura	Macuxi /Wapichana	Macuxi	04	Pedagogia Matemática L. Intercultural Ind.
Vovó Eugênia	Macuxi /Wapichana	Wapichana Não indígena	04	Pedagogia L. Intercultural Ind.

Fonte: Coordenação educacional regional do Tabão, município de Alto Alegre, 2021, adequada pela autora conforme a realidade das escolas.

A Secretaria Municipal de Alto Alegre implantou a educação infantil (pré-escolas), quase em todas as comunidades. Assim, o objeto de pesquisa são as escolas de educação infantil, bem como o currículo proposto pela Secretaria de Educação, que corresponde aos planos de ensino anuais, os planejamentos de aulas realizados pelos professores e os relatórios dos alunos, e as legislações vigentes.

No âmbito desta pesquisa, as pré-escolas, como normalmente são conhecidas, na verdade, são instituições de atendimento às crianças antes da idade escolar, criadas pela sociedade burguesa, fundadas no contexto da urbanização e da industrialização, com o objetivo de educar e disciplinar a criança dentro de novos valores sociais dominantes, sobretudo, um outro conceito de tempo, qual seja o tempo do trabalho e da produção.

Por isso, no rastro desta situação, a presença da educação escolar infantil em terras indígenas não pode ocorrer sem se levar em conta, o processo histórico brasileiro, o êxodo rural e a ascensão da mulher (não indígena) ao mercado de trabalho (ou por necessidade de sobrevivência ou por um direito de igualdade adquirido). Há que se destacar, neste caso, as diferenças substanciais entre a vida da mulher urbana e a vida da mulher indígena nas comunidades ou nas terras indígenas.

Então, com a implantação da educação infantil em comunidades indígenas, abriu-se uma lacuna que é a falta de pesquisa científica, com o devido rigor científico, tanto com relação à infância da criança indígena, quanto sobre a avaliação teórica socioantropológica, por exemplo, da socialização primária e cosmovisão das crianças indígenas.

Pois, apesar da escola ser um espaço de aprendizado das crianças, o tempo do não-trabalho em que vive a criança e, nesse caso, da criança indígena, parece estar diretamente ligado às noções simbólicas pelas quais localizam-se e posicionam-se no mundo social. Sendo assim, a “estrutura temporal” do cotidiano de uma criança indígena é, no mínimo, possuidora de uma outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com seus tempos pré-determinados e constantemente dirigidos, exigindo outras correlações.

Visto que, sempre existiu a permanência dessas crianças junto à comunidade, onde são educados a seus modos de ser, verifica-se que recentemente adentra na sociedade indígena, instituições como a escola, que por um lado, tem a concepção de uma política etnocêntrica que dificulta a manutenção do modelo de economia, organização social e as relações tradicionais de parentesco e reciprocidade dos povos indígenas.

Faz-se necessário, que os gestores, professores e a própria comunidade elaborem os projetos pedagógicos para nortear a organização de uma escola indígena, e que atende a realidade da comunidade.

Talvez por isso, há questionamento dos idosos, das mulheres, a real necessidade de implantação da pré-escola no contexto indígena. Além de considerar se o município tem respondido às demandas indígenas, transferindo, sem questionamento e alheio à realidade cultural desses povos, para dentro das terras indígenas, políticas educacionais em educação infantil, geradas em contextos externos à sua realidade.

Do contrário, a escolarização precoce (pré-escolar) da criança indígena, a retira do seio familiar, prejudicando o processo de educação indígena realizado pelos pais e outros agentes de socialização étnica.

7.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE, REGIÃO INDÍGENA TABAIO

Neste capítulo apresenta-se um panorama da educação infantil nas escolas das comunidades indígenas do município de Alto Alegre, Região Indígena Tabaio. Inicia-se contextualizando o processo de ensino, e posteriormente apresentam-se as análises dos documentos coletados e organizados, conforme documentos coletados e analisados.

7.3 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO

Em períodos que se compreende o início da primeira década dos anos 2000, comunidades realizaram várias reivindicações à Secretaria Municipal de Educação para implantação da educação infantil, uma vez que não é obrigação do Estado a oferta desta modalidade.

É bem verdade que as demandas são feitas ou solicitadas pelas comunidades indígenas, que geralmente se inicia com a necessidades de ter uma escola, em alguns casos, é motivado pela divisão da população que acabam formando outras comunidades, que logo buscam pela instituição. Enquanto não chegasse a sonhada escola, os pais matriculavam seus filhos em outras escolas distantes para estudar. Entretanto, no decorrer dos anos, todas as comunidades indígenas da região, em algum momento, já foram atendidas pela inserção da educação formal infantil.

Geralmente são através das reuniões comunitárias, que se começa a delinear a busca pela implantação de uma instituição escolar. Como membro de uma comunidade e como professora indígena, que relato experiências de reuniões, pelo qual descrevo alguns motivos impactantes que já ouvi e ainda ouço de alguns pais,

relacionada a ideologia da escola, ou seja, porque a criança precisa da escola, muitas vezes se justifica que precisam “ser alguém na vida”. Por isso, quanto mais cedo ser socializado na escola é melhor, pois é preciso aprender a ler e a escrever.

Em busca de documentos na Secretaria Municipal de Educação, constata-se que a educação infantil nas escolas indígenas é bastante recente e passa a existir a partir do ano de 2010. Mas, em tese, as escolas de educação infantil da região, há alguns anos, já atendiam as crianças muito antes do final dessa década. Porém, a primeira escola reconhecida oficialmente foi no ano de 2010, sob o Decreto nº 235/2010. As demais escolas indígenas foram reconhecidas apenas em 29 de junho de 2015, sob o Decreto nº 197/205, através da Lei Orgânica do Município de Alto Alegre-RR.

No início, a implantação da educação formal ainda que seja um direito social e dever do Estado, não era apenas requerer à escola, era preciso que as comunidades mostrassem a real necessidade da instituição. Para isso, é importante destacar o início da organização para o seu funcionamento.

Geralmente, pessoas com o mesmo propósito, se propuseram a ser professores/as voluntárias, assim, estruturava-se equipes e ofereceria o ensino formal às crianças, com o objetivo de futuramente conseguir implementação de políticas públicas ao ensino da educação infantil nas comunidades indígenas. Tanto que as escolas somente anos depois, foram reconhecidas oficialmente.

No início sempre houve dificuldades por parte da Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME), uma vez que não havia estruturas necessárias para abrir uma escola de um ano para outro, como apoio pedagógico, seja por questões prediais, pois precisa e necessita de prazo para autorização para seu funcionamento, só depois de um certo período, o município aos poucos começou as contratações de funcionários para atender os alunos.

Portanto, atualmente a secretaria é responsável por oito escolas indígenas que levaram tempo para serem aprovadas e reconhecidas oficialmente, que colocando em linha gerais, é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME).

Desde o período citado, que começou a busca por escolas na região, todas as comunidades já tiveram a instituição escolar, porém algumas escolas por vários motivos, não funcionam mais, sendo fechadas por falta de alunos ou por serem comunidades muito próxima uma da outra, ou até mesmo por não ter estrutura física, fato este, que estão até hoje na maioria das escolas.

As reivindicações sob a política educacional infantil indígena da região, foram sendo atendida e inserida aos poucos, tornando um desafio a cada ano, pois a implantação de uma educação formal não é simples, pois depende de processos organizacionais, como estrutura física, apoio pedagógico, planejamento, formação de professores, currículo escolar, que foram conquistados ao longo dos anos, que pudesse dar assistência as crianças durante a permanência na escola.

Assim, se fez necessário ressaltar a presença dos desafios e adversidades que dificultaram a implementação dos direitos educacionais nas comunidades, e sempre precisaram articular parceria entre organizações indígenas, como Organizações dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), além de várias reuniões e assembleias com os tuxauas da região, pois as políticas educacionais e a efetivação de uma educação escolar sempre partiram das populações e lideranças indígenas.

Nesse contexto, como forma de organizar o sistema de ensino municipal, a SEME elaborou vários documentos para nortear os currículos das escolas do município de Alto Alegre, assim, o Departamento da Secretaria de Educação conta com uma Coordenação Pedagógica, que atende todas as escolas e uma Coordenação Pedagógica Regional Indígena, onde atende em especial, as escolas indígenas da região (Figura 02).

Figura 02 - Imagem de documentos analisados, cedidos pela SEME, Coordenação Regional Indígena e Professores indígenas



Fonte: Autora da pesquisa (2022).

Dessa forma, o levantamento documental corresponde em ter uma visão de como a educação infantil das comunidades indígenas está sendo atendidas, em linhas gerais, constatou-se que todos os planos ou planejamentos analisados, sempre teve a participação dos profissionais que atuam nas escolas. Assim, a análise, considerando os materiais coletados, será apresentado no quadro 03, onde consta os documentos que serviram de apoio para análise.

Quadro 03 - Relação dos documentos analisados

QUANT.	DOCUMENTOS/MATERIAL	ANO
01	Plano de curso anual.	2019-2020
02	Planejamento e desempenho emergencial não presencial da educação infantil.	2020-2021
03	Relatório mensal e atividades escolares domiciliares não presenciais da educação infantil.	2020-2021
04	Planejamento anual de línguas indígenas macuxi e wapichana da educação infantil das Regiões Alto Cauamé/Tabaio.	2022-2023
05	Planejamento anual da educação indígena infantil das Regiões Alto Cauamé/Tabaio.	2022-2023

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme os documentos selecionados e disponibilizado pela SEME, professores e coordenação pedagógica (2019-2020-2021 e 2022).

A primeira parte das análises foi dos “Planos de Curso Anual (2019-2020)”, que é um documento considerado bienal que atendeu as escolas do município até 2021 durante a pandemia. Logo, em um segundo momento, a análise se dá acerca do “Planejamento Anual da Educação Indígena Infantil das Regiões Alto Cauamé/Tabaio e o Planejamento Anual de Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana da educação infantil das Regiões Alto Cauamé/Tabaio”, referente aos anos de 2022 e 2023.

O último, ainda em fase de conclusão, foi elaborado porque atualmente os professores de línguas indígenas fazem parte do corpo docente das escolas, e da mesma forma que tem a obrigatoriedade da implementação de novas políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR), adequando um novo currículo para a educação infantil, no DCRR não consta o ensino da língua indígena a essa etapa, e as comunidades exigem o ensino da língua de seu povo, neste caso, a língua indígena, pois considerando como um direito, um dever e obrigatória por legislação, e deve estar presente em todo o processo de alfabetização das crianças, bem como os jovens e adultos indígenas.

Em um terceiro momento, foi feita uma reflexão acerca do panorama de como são organizados os planejamentos individuais, que por assim se denominou: Planejamento e desempenho emergencial não presencial da educação infantil, composto pelo planejamento semanal do professor, o relatório mensal e quadro de informação da turma.

Já no quarto momento, foi realizado uma análise acerca dos relatórios e atividades denominados de currículo da educação infantil e os processos de aprendizagem, os aspectos culturais e linguísticos indígenas. Dessa forma, entender os processos pedagógicos, as avaliações, através dos planejamentos dos professores, e do desenvolvimento das atividades.

7.4 ANÁLISE DOS PLANOS PROPOSTOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras reflexões foram acerca do Plano de Curso Anual (2019-2020), que organiza o sistema educacional infantil indígena e não indígena, da Secretaria de Educação. Foram construídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais já existentes, que norteiam o ensino brasileiro, dessa forma, norteou o currículo das escolas indígenas e não indígenas do município de Alto Alegre.

Como uma política educacional, foi fundamental a participação dos docentes na elaboração do documento, com a formação de grupos de trabalhos em encontros pedagógicos com os professores de várias escolas, onde elaboraram os planejamentos da educação infantil, que correspondem as turmas de Pré-maternal ou Maternal de 3 anos, Maternal, 1º Período e 2º Período.

O Plano Anual de Curso (2019-2020) analisado, foi elaborado para atender o campo educacional do município, e nele consta a base fundamental de uma educação formal para a modalidade infantil de uma forma geral.

Em análise, fica em evidência a participação de quase todas as escolas do município de Alto Alegre, bem como a participação de todos os professores na elaboração dos planos. Assim, para elaborar o Plano Anual do Pré-Maternal, participaram 16 professores das escolas municipais indígenas e não indígenas: Mi-Vó, Elda Farias Rodrigues, Tropical, Maria das Dores, Vânio Pereira de Melo, Alcemir de Melo Cavalcante, Rosildo Raposo Batista de Souza, Francisca Helena de Moura.

No plano do maternal, além das escolas já citadas, participaram também as escolas e professores da Escola João Evangelista, e a Escola Basílio Bento, com a participação dos mesmos 16 docentes. Da mesma forma, o plano do 1º e 2º período que foi analisado, consta a participação de outros 13 professores de oito escolas.

Primeiramente, o plano foi elaborado de forma geral, que abrange a educação infantil como um todo, que no início foi composto por conteúdos, objetivos gerais, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação presentes nas disciplinas, como matemática, português, bem como as disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Música, Movimento e Arte e o ensino das línguas indígenas como Macuxi e Wapichana. Este serviu de embasamento para construção dos demais planos.

No decorrer das análises, constatou-se que o Plano de Curso Anual foi constituído por divisão de quatro bimestres. Para cada disciplina, foram feitos vários objetivos específicos, como também as estratégias de ensino, além das habilidades a serem desenvolvidas a cada semestre.

Ao analisarmos os conteúdos em cada disciplina citada acima, percebe-se a inserção do ensino da disciplina de português, juntamente com o uso da língua materna mencionado sucintamente, com pouca referência de conteúdos escolares específicos indígenas. A seleção das disciplinas e dos conteúdos curriculares segue um sistema padrão educacional.

No contexto desses planejamentos, traz a concepção de um sistema programático, ao fazer a seleção dos conteúdos e atividades para as escolas, mas pouco se observa em campo específico para a educação indígena, como o uso de conhecimentos próprios da cultura e identidade indígena.

O Plano de Curso Anual dos anos de 2019 a 2020, atende a todos da fase da educação infantil, que vai muito além de conteúdos propostos, no qual consta uma série de habilidades, que possibilita a formação da criança tanto no desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo.

Assim, a seleção de conteúdos corresponde o ensino da educação infantil, do pré-maternal ao 2º período, contendo quatro bimestres, assim, estão sendo representados no quadro 04:

Quadro 04 - Conteúdos selecionados do Plano de Curso Anual 2019-2020 da educação infantil por disciplina

DISCIPLINA: PORTUGUÊS	
CONTEÚDOS	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicação (linguagem oral); interação; nome; literatura infantil; língua indígena; vogais (wapichana e macuxi); alfabeto móvel (português, wapichana e macuxi); projeto comunidade em leitura; leitura; literatura infantil: contos, lendas indígenas; letras (maiúscula e minúscula); consoantes; leitura visual; escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da expressão motora; desenvolvimento e vivência das formas de utilizar e sentir o corpo[...]; desenvolvimento da expressão motora global[...]; conhecimento, interiorização e verificação do esquema corporal; aquisição de lateralidade; coordenação e dinâmica geral; percepção e estruturação espacial; desenvolvimento da motricidade grossa relacionada com a utilização dos diferentes segmentos corporais; produção de sons diversos em diferentes intensidades, com leituras de histórias infantis; identificação e representação de diferentes metodologias, identificando nomes, usando o alfabeto móvel; percepção auditiva de vários tipos de músicas: clássica, popular, instrumental;

	desenvolvimento da expressão dramatizada com mímica.
DISCIPLINA: MATEMÁTICA	
CONTEÚDOS	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
✓ Noções de tempo; noções de comprimento; quantidade; figuras geométricas; língua indígena; noções de quantidade de 0 a 30 (português, wapichana e macuxi); cores; noção espacial; noções de capacidade; volume; número e numeral; resolução oral de problemas; posição espacial; medidas de tempo: dia e noite; semana, mês; sequência; noções de conjuntos; igualdade e diferenças; antecessor e sucessor.	✓ Interação; coordenação motora; socialização; raciocínio lógico; noções espaciais; desenvolvimento da percepção; quantidade (mais e menos); muito/pouco/nenhum; igual/diferente; dimensão: pequeno/grande; maior/menor; alto/baixo; grosso/fino; posição: dentro/fora, fechado/aberto, sentado/em pé, de costas/de frente, atrás/ao lado, no meio/em cima/embaixo, perto/longe; descobrindo as diversas cores primárias; contagem de 0 a 5/0 a 30; contagem de números e quantidades; comparação de figuras geométricas.
DISCIPLINA: CIÊNCIAS DA NATUREZA	
CONTEÚDOS	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
✓ Higiene; escola; língua indígena; meio ambiente; animais domésticos; animais selvagens; corpo humano; plantas; projeto feira de ciências; órgãos dos sentidos; seres vivos e não vivos; alimento.	✓ Interação; coordenação motora; socialização; linguagem oral; coordenação motora grossa e fina; raciocínio lógico; desenvolvimento da percepção.
DISCIPLINA: CIÊNCIAS SOCIAIS	
CONTEÚDOS	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
✓ Família; datas comemorativas; língua indígena; regras de convivência social; tradições culturais; trânsito; folclore; meios de comunicação; direitos e deveres; profissões.	✓ Interação; coordenação motora; socialização; linguagem oral; coordenação motora grossa, fina e global; raciocínio lógico; desenvolvimento da percepção
DISCIPLINA: MÚSICA, MOVIMENTO E ARTE	
CONTEÚDOS	HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
✓ Música; expressividade; coordenação motora grossa, fina e global; língua indígena; produção de arte; desenhos, pinturas; trabalhos manuais diversos; espaço/lateralidade; expressividade.	✓ Interação; coordenação motora; socialização; linguagem oral e corporal; coordenação motora grossa, fina e global; raciocínio lógico; desenvolvimento da percepção Visomotora; memória visual-auditiva; noções espaciais e laterais; concentração; observação; equilíbrio

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme o Plano de Curso Anual/ SEME (2019-2020).

Diante do exposto, foram selecionados conteúdo do Plano de Curso Anual, elaborados pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município, juntamente com os docentes, que tem como objetivo, dar suporte aos profissionais de educação infantil, o que devem e precisam ensinar, dando garantia do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pautado em valores, conhecimentos, habilidades e atitudes, que são bases para as competências dos estudantes.

Percebeu-se, que o desenvolvimento dos conteúdos se tornava mais explorado conforme a idade dos alunos ia aumentando, assim, coube ao professor/a trabalhá-lo detalhadamente a cada semestre. E logo, desenvolveram com mais detalhes os planejamentos para cada disciplina e para cada turma.

Sabemos que no campo educacional, a avaliação faz parte do sistema escolar do professor, que necessita e precisa ser um instrumento fundamental para a formação do sujeito quanto aluno, dessa maneira, o material analisado em questão, possibilitou fazer uma reflexão contínua no que se refere a execução desses conteúdos propostos.

Assim, fica explícito a forma proposta de avaliação no plano da educação infantil.

A avaliação deve ser elaborada entre os autores do processo de ensinar e aprender. Ela deve ser uma forma de trabalhar com as crianças para motivá-las e ajudá-las a conhecer suas próprias possibilidades e necessidades. Será feita de forma contínua da observação do desempenho dos alunos diante das atividades propostas, e acompanhamento em forma de registro diverso (PLANO DE CURSO ANUAL, 2019-2020).

Propõem, desta forma, a avaliação da evolução do aprendizado e o desempenho de cada aluno. Pelo que se observa, tal planejamento curricular obedece a uma hierarquia, ou seja, que tal currículo em análise é fragmentado e isola os conteúdos, além de ser um ensino desenvolvido por disciplina. Já o registro do desenvolvimento da criança é atrelado aos instrumentos avaliativos, realizados através de várias atividades propostas e registros do desenvolvimento da criança, assim encontrado em cada relatório e preenchimento de fichas bimestrais e planos.

7.5 PLANEJAMENTO ANUAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA INFANTIL DAS REGIÕES ALTO CAUAMÉ/TABAIO, REFERENTE AOS ANOS DE 2022 E 2023

Neste subcapítulo, descreve-se os planejamentos propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre, da Região Indígena Tabaió, para a educação infantil, elaborado com os docentes e que é específico para educação escolar indígena.

Sendo obrigatório a implementação da BNCC em todas as modalidades de ensino da educação básica, logo, a implantação do Documento Curricular de Roraima, surge como desafio após praticamente dois anos de pandemia para as escolas, então houve a necessidade de organizar as escolas a partir do DCRR, e em conjunto com a Coordenação Pedagógica Regional Indígena e coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME), que juntamente com docentes das escolas indígenas, começou-se a desenhar e construir um perfil de educação escolar indígena infantil.

Por isso, houve vários encontros com intuito de construir o planejamento anual para a região, que assim ficou denominado: Planejamento Anual da Educação Indígena infantil das Regiões Alto Cauamé/Tabaio, referente aos anos de 2022 e 2023. Onde, tais planejamentos apresentam considerações relevantes ao processo de ensino e aprendizagem para as crianças das escolas indígenas que objetiva aprimoramento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, criou-se um Planejamento Anual para cada seriação, como: Pré-maternal, que atende crianças a partir de 2 (dois) anos; Maternal III, oferecidas às crianças de 3(três) anos; 1º período, que atende alunos com idades de 4 anos e 2º período que oferece ensino para as crianças de até 6 (seis) anos. Assim, as análises decorrem acerca do referido Plano Anual, da Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre e do Departamento de Ensino.

Para tal análise, utilizou-se o DCRR do Estado de Roraima e a BNCC, considerando os dois dos três grupos etários, que são as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, pois os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) não são atendidos pelas escolas, e conseqüentemente não existe planejamento para essa faixa etária.

Foram verificados que todos os planos atendem aos campos de experiências que são: eu, o outro e o nós (EO); corpo, gestos e movimentos (CG); traços, sons, cores e formas (TS); escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET). Foram analisados o sequenciamento das aprendizagens expressas por um código, onde o primeiro par de letras representa a etapa do ensino, que nessa pesquisa, é a educação infantil (EI).

Conforme o Documento Curricular de Roraima (2017), os quatro planejamentos contam com objetivo geral, que descrevem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, e os recursos, materiais, a avaliação, sendo iguais em todos os planos.

Também constam o campo de experiências, objetivos de aprendizagem, eixos temáticos/conteúdos, atividades, e pode-se constatar que os objetivos de aprendizagem não constam todos da BNCC no primeiro e segundo período, e apresentam alguns repetidos ou que não fazem parte dos propostos com identificação.

Visto que os planos do Pré-Maternal e Maternal III, foram elaborados por cinco docentes, para quatro escolas municipais indígenas de educação infantil, sendo que ambos os planos atendem as crianças bem pequenas (02 anos).

Importante enfatizar que os planejamentos identificados como Pré-Maternal e Maternal III constam como creche na BNCC Nacional (2017, p.44) e segundo a BNCC de Roraima (2017, p.17), “[...] o Estado possui 355 escolas de educação infantil distribuídas entre, creches e pré-escolas [...]”, onde é utilizada a nomenclatura creche.

Os planejamentos apresentam o mesmo objetivo geral, os mesmos eixos temáticos/conteúdos, também tem os mesmos temas centrais em alguns campos de experiências, além das atividades propostas serem parecidas. Se diferenciam pelas subdivisões pelo nível de cada etapa, por exemplo.

Diferenças mínimas do Pré-Maternal e Maternal III, que são contidas de campos de experiências (EF) que desenvolve a coordenação motora fina e grossa, já o 1º e 2º período, contém parte dos eixos temáticos/conteúdo do campo de experiências (EF), (CG) e (ET) que inclui ao uso da língua materna indígena, à quantidade, e a medida.

Essa similaridade e organização dos planos do Pré-maternal e o Maternal III, pode ser considerada por funcionarem nas mesmas quatro escolas e elaborados pelos mesmos cinco professores.

Três escolas (Alcemir de Melo Cavalcante; Francisca Helena de Moura; e Iracy Nogueira Macuxi) atendem ao primeiro e segundo período e os professores que elaboraram os planos são distintos.

Considerando o objetivo de pesquisa, pode-se constatar que os planejamentos anuais apresentam eixos temáticos/conteúdos e atividades que possibilitam a abordagem cultural das crianças, pois fazem referência a comunidade e a região, como por exemplo, constar a língua materna, danças e músicas indígenas locais.

Ao analisar os recursos materiais, são iguais em todos, como espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos, blocos para construções, material de sucata, roupas, panos para brincar etc.

Ainda nesta perspectiva, observa-se nos planejamentos, a falta do uso de materiais relacionados ao cotidiano do aluno, a presença dos mais velhos com as contações de história. Valorizar as experiências vividas em casa e que devem ser socializadas no ambiente escolar como trocas e aprofundamento de conhecimento. Não consta o uso de materiais culturais e da natureza, como sementes, folhas de plantas, entre outros. Não há um planejamento que busca na educação formal, a valorização dos aspectos culturais e linguísticos dessas crianças. Demonstra a distância entre a compreensão do papel da escola indígena, pois ainda se vê a educação infantil e a escolarização indígena de forma geral, sob os moldes das escolas não indígenas.

Além disso, em busca por documentos que pudesse embasar está escrita, foram encontrados documentos recentes, como o Planejamento Anual de Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana da educação infantil (2022-2023), que está em fase de elaboração sob a Coordenação Indígena Municipal de Educação Indígena, sempre sendo necessário a presença de professores de língua indígena macuxi e wapichana, que pós pandemia, foram contratados.

Esse planejamento teve a participação de oito professores indígenas: Renata Ana Rodrigues Onórii, Luzinete Gomes Lima, Maria Santíssima da Silva, Dovaci Silva de Souza, Suzana Pedro da Silva, Terezinha Augustinho da Silva, Terezinha Francisca de Souza Silva e Zilton Barbosa, que contribuíram diretamente na construção dos planejamentos.

Foi pensado e elaborado através de encontros pedagógicos, sempre numa perspectiva da oferta do ensino da língua indígena, com o propósito de garantir uma parte da especificidade da realidade local aos alunos. São propostas consideradas recentes para educação infantil, que seguem as políticas educacionais do Documento Curricular de Roraima (DCRR) e são considerados bases curriculares das escolas indígenas.

É importante evidenciar os aspectos da infância indígena no âmbito da educação escolar indígena, pois através dos planos, observa-se a inserção da cultura indígena, que do ponto de vista, não é suficiente apenas o uso da língua materna em momentos específicos semanais.

Segundo o documento, corresponde as escolas municipais indígenas das regiões de Alto Cauamé e Tabaió: Francisca Helena de Moura, Professor Alcemir de Melo Cavalcante, Vovó Eugênia, Basílio Bento, Rosildo Raposo de Souza, Profa. Maria da Silva, João Evangelista e João Evangelista (sala anexa, existente em outra comunidade).

Em análise, o Planejamento Anual de Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana da Educação Infantil (2022-2023, p. 02), elenca que “o ensino da língua indígena na escola municipal, tem a importância de valorizá-la como uma língua oficial dos povos, respeitando as variedades linguísticas existentes nas comunidades, regiões de nosso município”. Assim, são criados boa parte do currículo da educação infantil, garantindo e valorizando o ensino da língua indígena às crianças.

Após análise, constatou-se que como os demais planos analisados, este está composto por objetivo geral e específicos, recursos e materiais, como lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, corpo, jogos, além da avaliação. E como é um plano recente, e de conhecimento educacional, a exigência de o sistema ter obrigatoriamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como requisito na construção dos currículos.

Como é uma parte do currículo que está em fase de elaboração, aqui apenas tem o planejamento, e está dividido por bimestre, sendo quatro no total, e trazem conteúdos que fazem parte da cultura indígena, como músicas e cantos indígenas, danças tradicionais, como parixara, o uso da língua indígena em diversas músicas indígenas ou não indígenas. Os demais conteúdos são semelhantes aos demais já mencionados.

7.6 REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANEJAMENTOS INDIVIDUAIS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE, DA REGIÃO INDÍGENA TABAIO

Esse subcapítulo apresenta as reflexões da educação infantil nos planejamentos individuais das escolas de educação infantil, elaborado pelos docentes do município de Alto Alegre, da Região Indígena Tabaio, em Roraima.

A educação infantil indígena possui uma série de conflitos que podem ser expressos ao ser analisados os planejamentos individuais dos docentes. Uma das primeiras observações feitas nas leituras dos documentos, foram as nomenclaturas dadas as escolas, que definem como são organizadas, além de ser notório a semelhança entre os planejamentos, assim como as avaliações, além dos relatórios, todo feitos e entregue à Secretaria de Educação pelos professores.

Diante disso, é importante destacar a definição de algumas terminologias e conceitos usados nos documentos analisados, pois chama a atenção a forma como são empregados, a exemplo disso, cabe destaque para a definição das escolas ou público que atendem as salas de aulas que são formadas por seriações, além do componente curricular.

Em vista das semelhanças dos documentos, observou-se entre as leituras realizadas, que as escolas são diferenciadas apenas entre escolas urbanas e escolas rurais, a primeira é porque estão situadas na sede do município de Alto Alegre e a segunda porque pertencem a zona rural.

Nesse sentido, à primeira vista, o desafio dos processos educativos das oito escolas indígenas, mais a sala anexa de uma das escolas, da região do Tabaio, parece estar em busca de reconhecimento educacional próprio, pois os documentos analisados constam a visão apenas de território. É notório que alguns documentos legais, usam termos semelhantes para a oferta da educação básica, referindo-se as populações que moram em contextos rurais apenas.

A Lei de Diretrizes Bases de Educação Básica (LDB), por exemplo, afirma que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, p. 28).

Vale lembrar, que certamente os contextos educacionais atuais, vão além das questões de espaços e de território, levam concepções de educação que incluem por exemplo, diferentes campos educacionais, tanto indígenas ou como do campo à modalidade de ensino, distinguindo-as, que vão além do contexto rural.

Apesar das similaridades encontradas, são grupos específicos e constroem suas próprias identidades e tem modo próprio de viver, além de definirem visões diferentes diante de uma educação formal. Cada grupo possui espaços, histórias, bem as questões culturais e sociais, e quanto a educação infantil, cada qual tem seu modo de viver a infância, possuem elementos de conhecimentos distintos e que não podem ser considerados iguais.

Nesse sentido, dentre as análises das normativas, se destaca a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI/2009), uma normativa considerada recente quando se refere as crianças indígenas, aprovada pela Resolução CD/FNDE nº 9.

Que leva a implementação da educação infantil, cabendo aos sistemas educacionais assegurar a oferta dessa modalidade, “resguardando a autonomia das comunidades na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas [...]” (BRASIL, 2009, p. 8), assim, ao logo dos capítulos pode-se ampliar o debate sobre a educação infantil indígena, currículo, práticas educativas entre outros, bem como a organização do espaço escolar, do cotidiano das crianças, levando em consideração seus conhecimentos prévios, suas realidades socioculturais, seus ambientes em contexto da cultura indígena.

Observou-se que atualmente as políticas públicas educacionais vigentes para essa modalidade, embora prevista na legislação, não são suficientes para mudar o sistema educacional implantados nas comunidades indígenas do município de Alto Alegre/RR.

O estudo reflete sobre as turmas multisseriadas nas escolas, fato comum na educação no Brasil, que faz parte do sistema de ensino, e são reflexos presentes na maioria das escolas da região do Taboão, ocorre devido o número baixo de alunos matriculados por turmas. Sendo um único docente responsável por todas as turmas, tendo o desafio da responsabilidade da articulação entre o ensino e aprendizagem.

No que se refere às turmas multisseriadas, são salas de aula com alunos de várias faixa etária e níveis de escolarização totalmente diferentes, a cargo de um único professor (SANTOS, 2015, p. 71). Falar sobre educação em especial nas escolas indígenas, e desse ponto de vista, remete a outras reflexões, que vão além da junção de várias turmas, cabe discussões acerca do abandono existente no sistema educacional oferecido a essas populações, assim como as práticas pedagógicas, a formação dos professores, além das limitações que os professores encontram em sala de aula.

É um desafio, pois os professores devem apresentar questões da vivência das crianças, para a formação do sujeito, pois:

[...] é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio, que determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Nessa perspectiva, poderá determinar o desenvolvimento futuro e a formação das crianças. Pois, conforme o autor, o sujeito não nasce pronto e acabado, tampouco é reflexo de onde está inserido, ele diz que um depende do outro para a evolução intelectual. Assim, analisar como as salas de aula, contempla toda essa vivência da criança em ambiente escolar.

Os dados apresentados, demonstraram que as escolas indígenas da região do Taboão, atende várias crianças em salas multisseriada, sendo esta composta por diferentes alunos, produtores de diversos conhecimentos, saberes, hábitos, costumes e histórias.

Por isso, o docente da educação infantil, além de idealizar o tempo da infância, deve ter também concepções de ensino que contemple no seu planejamento, ação pedagógica que dê sentido, viabilizando o contexto que as várias crianças indígenas estão inseridas.

Assim, como reflexão, esses documentos poderiam ser vistos como fontes particulares de produção cultural, levadas às crianças Wapichana e Macuxi, onde a escola quanto instituição, tem o dever não apenas de produzir e socializar saberes, mas também “produzir experiências cotidianas que vão, nos integrandos em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo um lugar social que podemos/ devemos ocupar [...]” (BONIN, 2008, p. 95). No entanto, faz necessário refletir acerca das práticas pedagógicas dos professores e as turmas de educação infantil, incluindo as multisseriadas.

Assim, se analisa as crianças indígenas que são atendidas pelas políticas educacionais disponíveis, além de verificar a proposta curricular da educação infantil, encontrada em todos os relatórios, parte do contexto da interdisciplinaridade, usado como componente curricular, sendo a escola multisseriada ou não. À primeira vista, entende-se que pode sair do sistema educacional tradicional e oferecer propostas pedagógicas com conteúdo interligado entre várias áreas do conhecimento.

Interessante a apropriação interdisciplinar nos documentos, que surge como desafio no currículo infantil, que pode possibilitar o rompimento de práticas pedagógicas por disciplinas nas escolas. Morin (2011) afirma que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado em ambiente escolar, sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento em um mesmo contexto em diversas situações.

Mas, acredita-se que diferentemente da forma como deveria ser abordada, o termo interdisciplinaridade é usado porque os professores são responsáveis por ministrar todas as disciplinas, a este respeito, entende-se que o ensino escolar oferecido aos alunos está distante de ser superado do ensino por disciplinas.

Logo, ao se abordar as questões dos planejamentos dos professores, a partir do que se vem discutindo, apesar da participação ativa dos professores na estrutura desses documentos, é possível notar que a elaboração foi realizada simplesmente por fazer parte das regras do ambiente escolar, tanto que a Secretaria de Educação os normatiza, e dessa forma fica parecendo algo sem importância, sem objetivo, e que o professor apenas deve segui-los obedecendo um sistema educacional.

Por isso, é preciso refletir sobre o assunto, onde Oliveira (2013), afirma que o planejamento do professor subsidia a ação pedagógica, além de contribuir para a organização escolar, pois é um ambiente que recebe sujeitos com diferentes culturas ou seja, sujeitos com hábitos, crenças e conhecimentos distintos e deve atender as necessidades do público que está recebendo. Nesse sentido, vale evidenciar que o planejamento deve partir do momento no qual se vive ou está inserido, dando eficiência ao ensino pedagógico, compreendendo a realidade da criança, buscando uma educação que não negue a cultura, que contemple os aspectos socioculturais.

Cabe então, ao longo do estudo, observar quais as peculiaridades educacionais dadas as escolas indígenas. É importante observar minuciosamente o que compõem os documentos, analisando o currículo, os conteúdos, as metodologias aplicadas, e principalmente, se de fato atende os interesses dos alunos indígenas.

Uma vez, que se observa que os professores planejam, embasados no Plano Anual de Curso da Secretaria de Educação de Alto Alegre, que tem como base a proposta do Documento Curricular de Roraima, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Cabe a reflexão crítica sobre a incorporação no currículo quanto ao atendimento das crianças indígenas, considerando que planejar, não define como apenas aplicar, mas ao planejar a ação educativa, o professor se propõe a realizar as atividades planejadas.

Na certeza de que a educação infantil nas escolas indígenas está em evidência e se confirmam pelos números de alunos matriculados. Dito isto, é dever das escolas ofertarem às crianças indígenas, uma educação escolar que seja além de específica, seja diferenciada, em uma perspectiva que preze com os conhecimentos escolares e os conhecimentos da vivência da criança.

Sabe-se que as questões que garantem direitos à criança decorrem desde a Constituição Federal (1988), com reconhecimento educacional no (ECA, Lei n. 8069/1990), e na (LDB/1996), avança e reconhece como a primeira etapa da educação escolar. É um campo considerado recente, se tratando de educação no campo infantil e ainda indígena, é novo e há pouco estudo.

Além do que já se discute, cabe reflexões sobre o currículo, sobretudo, os processos metodológicos analisados a partir dos conteúdos e atividades realizadas, bem como as competências e os objetivos da formação das crianças, encontrados nos planejamentos dos professores das oito escolas indígenas de educação infantil.

Partindo do contexto da DCNEI (2009), com as questões curriculares para a educação na infância, ela traz a concepção de que a criança é:

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 (BRASIL/MEC, 2010b, p. 12).

Nesse sentido, as questões normativas em relação a educação formal das crianças vêm se constituindo, as compreendendo além do “ser” educando/aluno, focando não apenas no aprendizado, mas também no pleno desenvolvimento.

Assim, independente da modalidade de ensino, é assegurado na Resolução do CNE/CEB n.03/1999, a organização das escolas indígenas em seu art. 3º:

I - Suas estruturas sociais; II - Suas práticas socioculturais e religiosas; III - Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - Suas atividades econômicas; V - A necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas (CNE/CEB n.03/1999).

Além de determinar a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão. A educação escolar indígena também é contida na Resolução nº 5/12, que define nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e em seu artigo 6º, tendo como um dos princípios:

[...] assegurar às escolas indígenas, a estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada [...] que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 2012).

Além de garantir as escolas indígenas, políticas voltadas a realidade indígena, é importante destacar porque além dessas, existem várias outras políticas públicas educacionais, que dão base às escolas assegurando aos indígenas uma educação de qualidade e intercultural, que segundo o RCNEI (2018), deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra. Dessa forma, estendendo a relação de equilíbrio, respeitando

distintas culturas, pois apesar de todos serem indígenas, são diferentes sujeitos e com culturas distintas.

Bem como de garantir estrutura, gestão e organização específica, possibilitando o norteamento da produção de conhecimento, assim como as práticas educativas, construindo suas identidades a partir de sua cultura.

7.7 OS PLANOS DE AULAS E ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES E SEUS RELATÓRIOS MENSAIS

Apesar das inúmeras leis que asseguram tais medidas criadas pelo governo à educação escolar indígena em todas as modalidades de ensino, percebe-se durante a pesquisa, que a Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME), não tem um projeto pedagógico que organize o cotidiano escolar infantil nas escolas indígenas da região do Tabaió, tampouco foram encontrados calendários escolares específicos elaborados pelas escolas, pois são documentos fundamentais para nortear a construção do currículo e para um bom funcionamento das escolas.

A princípio percebe-se que os direitos, que as legislações garantem em termos de uma educação específica e diferenciada, é um tema a ser discutido, ainda que seja implementado ou executado pelos professores na prática, não aparecem em seus planejamentos. Enquanto a análise dos documentos, não se observou algo diferente que contemplasse experimentos que partisse do dia a dia da criança ou comunidade.

Desse ponto de vista, é importante acreditar que o currículo da educação infantil possa estar sendo construído paulatinamente. Assim, como serão descritos mais abaixo, pois passa por estudos e está sendo elaborado com a participação dos professores, entretanto, percebe-se que é um processo lento.

Conforme as análises, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Alto Alegre, começou a implementar desde 2020 a BNCC, e assim, o sistema já executa políticas e ações, em consonância com o documento, mas o questionamento a ser feito, é até que ponto são positivos ou negativos, no sentido de como está sendo colocada na prática, a educação escolar indígena em especial, a educação infantil e se contempla as especificidades culturais e sociais dos povos Macuxi e Wapichana.

Nesse sentido, fica explícito que a Base Nacional Comum Curricular é um documento elaborado em conformidade com outros documentos normativos, que vão além dos que já foram mencionados, e atualmente torna-se referência para construção dos currículos, inclusive do ensino infantil com a alteração da LDB/1996 em 2013 (pela Lei nº 12.796), onde passa a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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, 2013).

Nesta perspectiva, cabe reflexões acerca da construção desse o currículo, uma vez que é abordado de forma abrangente e aberto. Diante disso, observa-se que a instituição já atende as escolas indígenas, conforme são apresentados nos planejamentos dos professores, e se fundamentam na proposta da BNCC para esse nível de ensino, onde as práticas educativas são desenvolvidas por eixos estruturantes, contendo seis direitos de aprendizagem:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38, grifo nosso).

Esses direitos de aprendizagens, tem concepção de experiências e objetivos que atendem três faixas etárias: bebês (0-18 meses), crianças (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças (4 anos a 5 anos e 11 meses). Porém, na análise feita a partir dos planejamentos, constatou-se a aplicação acerca de duas faixas etárias, o segundo e o terceiro grupo de crianças.

Ao analisar, constata-se que são usados os campos de experiências, objetivos, bem como os direitos de aprendizagem, realizado pelos professores em seus planejamentos. Como mencionado os planos são semelhantes, por isso, permitiu-me analisar apenas duas escolas municipais: Rosildo Raposo da comunidade indígena Anta I e Alcemir de Melo Cavalcante da comunidade Barata e detalhar os planejamentos, bem como os relatórios, de forma minuciosa, com três turmas diferentes consideradas únicas, que são a de maternal III, 1º período, 2º período, e uma turma multisseriada, com quatro professores, que os chamarei de professor A, B, C, D.

Assim, todos os planejamentos curriculares se apropriaram do uso dos cinco campos de experiências que as crianças devem aprender e se desenvolver, como: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação” “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Assim, o currículo está direcionado a promover os processos do desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Entre as leituras, observou-se em todos os planejamentos, que nos campos dos objetivos de aprendizagem estão acompanhados pelo desenvolvimento das habilidades e os conteúdos e estratégias, consta que os professores de ambas as escolas, se apropriaram de todas as habilidades, que compõem os campos de experiências da BNCC para as creches e pré-escolas. Assim, disserta-se sobre os detalhes dos planejamentos, logo depois, elencam-se as atividades ministradas pelos professores.

Nesse sentido, ao analisar os planejamentos dos quatro professores, percebe-se que a turma, que no documento é identificada como turma multisseriada, a professora responsável, fez um planejamento para cada turma. Assim, a análise ocorreu acerca das turmas, uma de cada escola, isso porque existe a padronização dos planejamentos que se confirma ao ser analisados.

Nessa pesquisa, os professores serão identificados por letras, sendo a letra A para o professor do Maternal III de 3 anos, B para o professor do primeiro período, C para a professora do segundo período e D para a professora que trabalha na escola de turmas multisseriadas, que de certa forma atende alunos do maternal III, primeiro e segundo período, observando-se que seus planejamentos, foi realizado um plano de aula para cada turma, assim como os demais professores. Por isso, a professora D é mencionada com outros professores.

Logo, os professores que trabalharam com o maternal III, com o grupo de crianças a partir de 3 anos, a análise foi de três planos. No que diz respeito a esse grupo, assim como os demais, o planejamento dos professores A e D, foi elaborado a partir de um quadro programático, no qual consta os campos de experiências, os objetivos de aprendizagens, as orientações pedagógicas, os recursos, indicadores avaliativos e o tempo de execução.

No plano logo após a identificação da etapa, que é a educação infantil de maternal de 3 anos, logo, foram expostos, na análise, os assuntos que mais se repetem no campo de experiências dentro dos planejamentos, assim, constatou-se a identificação de EO, CG, TS, EF, ET, e os objetivos de aprendizagem, como EI02E002; EI02E003; EI02CG04; EI02CG05; EI02TS01; EI02EF02; EI02EF09; EI02ET07, entre outros.

Nas orientações pedagógicas com a intenção de atingir os objetivos, sugerem-se trabalhos desenvolvidos com diferentes materiais e recursos gráficos para levar a produção de ilustrações, além disso, fazer leituras de textos memorizados.

A seguir, serão apresentados o que consta no planejamento para a criança a partir de 3 anos, e entre as terminologias, que chamou bastante atenção, foram os “impressos e midiáticos”, que segundo o planejamento menciona, são canções, receitas, poemas, listas e parlendas.

Dentro da orientação pedagógica está a resolução de conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto, para isso, orienta-se o reconhecer, expressar e conversar sobre seus sentimentos. É perceptível o trabalho com a coordenação dos movimentos das mãos, para assegurar o giz de cera, canetas, lápis, e fazer marcas gráficas, mudar a página de livros ou explorar materiais para montagem de brinquedos de encaixe e desencaixe de diferentes tamanhos, e o uso de tesouras para recortar.

Outra orientação que consta, foi de explorar a lógica do uso de diferentes gêneros de textos. Além disso, levando os alunos a exercitar a oralidade, recitando, criando diferentes entonações e ritmos. Em conformidade ao planejamento, propuseram às crianças, como partícipe nas situações de brincadeiras, danças e músicas, que as levaram a expressar suas ideias, sentimentos e emoções.

Promovendo a ampliação do vocabulário, com foco na inteiração dos adultos e colegas, segundo os planejamentos, vocabulários típicos de sua comunidade ou território. Onde as músicas, a língua materna, os cantos e as danças próprias da comunidade podem ser apresentadas às crianças, com a colaboração de pessoas da comunidade, promovendo a interação e a participação no ambiente escolar.

Assim, foram trabalhados a criação de sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diversos ritmos de músicas, levando as crianças às descobertas de novos sons, além de levá-las a imaginação, imitando, inventando, através de brincadeiras que são familiares, sempre relacionando a cultura de Roraima, contudo não fica explícito quais músicas, tampouco se define como músicas indígenas.

Observou-se também o desenvolvimento das crianças, elencando as experiências como a construção identitária, bem como o reconhecimento do próprio corpo, cuidados de higiene, estimulação da oralidade como contagem de números, bem como a escrita do alfabeto, desenhos, narração de histórias, estimulando assim as diversas linguagem, seja desenhada, escrita ou oral.

A descrição dos planejamentos, destaca-se experiências que vão além da construção de relações, que devem ser mediadas por interações positivas, sendo baseada em vínculos intenso e estáveis entre professores e os colegas, visto que são habilidades que precisam ser desenvolvidas para construção do conhecimento do educando.

O que se observa no planejamento do professor B, que ministrou aula no 1º período, é um planejamento suscito, mas contempla todos os campos de experiências, utilizando-se de vários dos objetivos de aprendizagem, além de conter diversas habilidades, e em outro momento, se utiliza de orientação didática, também compõem dos recursos, avaliações, conteúdos e estratégias, além do tempo de execução.

Pode-se constatar que acompanham o planejamento definido, que atende a BNCC e verificou-se que no que está proposto: o “EU, O OUTRO E O NÓS” elevou a concepção de comunicar a ideia e sentimentos entre pessoas e grupos diversos, tendo como habilidade, oportunizar diferentes situações em que a criança seja incentivada a comunicação e de independência, para isso, se utilizou das brincadeiras e jogos, das observações e das conversas informais com eles.

Além disso, conforme o planejamento, usou-se das experiências, “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”, que possibilitou a construção de situações que implicam o controle do uso do corpo, desenvolveram a atenção dos alunos, explorou-se noções de espaços (em cima, embaixo, direita, esquerda etc.), usou-se da lateralidade e dos desenhos livres e como estratégias, o uso de conto e reconto de histórias, rodas de conversas, músicas, jogos e brincadeiras.

Foram trabalhados “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”, que trouxe habilidades para manipulação de argila, massa de modelar, além de explorar cores e texturas, além de fazer uso de vários materiais com o reconhecimento de cores primárias e secundárias, entre uma atividade e outra, apresentando as formas geométricas e tamanhos de diferentes objetos. Nessas turmas, observa-se o uso das músicas infantis, os trabalhos de interpretações de imagens e uso de desenhos como produção artística.

O campo “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” foi desenvolvido através do diálogo com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Para tal atividades, explorou-se a oralidade em rodas de conversas, além do uso de diversas linguagens, como desenhos, sons, imagens, figuras.

Paralelamente, consta “ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”, e aqui, o professor teve como objetivo, classificar os objetos determinados por tamanho, peso, formas etc., e teve como habilidades o desenvolvimento da manipulação de objetos de diferentes formas e tamanho. E como estratégias, houve brincadeiras com a manipulação dos objetos, além de passear pela comunidade, para identificar as formas geométricas e em sala de aula, usando massa de modelar, e papelão para produção.

De maneira semelhante, os sete planejamentos relacionados aos professores C e D, que ministram aula no segundo período, realizou-se uma síntese textual para ser objetivo e claro, abordando de forma que atenda ao objetivo dessa pesquisa. Eles abordaram todos os campos de experiências, bem como os objetivos de aprendizagens das crianças, propostos pela BNCC.

Observa-se que foram desenvolvidas diversas habilidades, que serviram como base para o desenvolvimento do aprendizado das crianças, ficou claro a perspectiva da autonomia no desenvolvimento em várias atividades.

O alfabeto, esteve presente e mediado pelas práticas pedagógicas em todas as seriações, ele aparece com mais frequência em várias atividades. Assim, como o uso de atividade que desenvolve a coordenação motora, caligrafia, a inserção de letras do nome, bem como das sílabas, significados de respeito aos colegas e professores no dia a dia. Constantemente, entre os conteúdos, está o reconhecimento de números, identificação do nome da escola e dos coleguinhas de sala.

Convém ressaltar nessa análise do material, a utilização das brincadeiras como amarelinha, passar o anel, batata quente, gato mia, contação de histórias, como o índio e o jabuti, a casa ambulante e o galo e a raposa.

Constatou-se que os professores em seus recursos metodológicos, utilizaram papel, lápis, borracha, lápis de cores, giz de cera, massa de modelar, tesouras, cola, livros, jornais, anel, pedra, bola, toalha, apostilas, impressões aleatórias, potes, tampinhas, barbantes, arames, garrafas pets e latinhas.

E nesse caso, poderiam ser utilizadas brincadeiras mais específicas da cultura indígena, assim como a utilização de materiais encontrados na natureza, presentes no dia a dia deles.

Quanto as avaliações, constatou-se duas maneiras de o professor avaliar o aluno, a primeira pela devolução das atividades, e a outra se fez pelas observações das atividades feitas pelos alunos. Além de aparecer as cargas horárias e os dias trabalhados.

Junto aos documentos selecionados para análises, estavam os relatórios dos professores mensais, sob a realização das atividades escolares domiciliares não presenciais da educação infantil, do período 2020/2021, composto por perguntas, como:

Você conseguiu cumprir o proposto pelo planejamento? Descreva. Quais os meios você disponibilizou para acesso às atividades? Qual o nível de satisfação quanto a comunicação entre você, aluno e a família? Quais as dificuldades e desafios encontrados durante esse período? Quais as metodologias usadas para superar as dificuldades e desafios? Se possuir, aluno NE, como foi a execução das atividades para esse público-alvo. Atendeu suas expectativas? (SEME, 2020)

No que diz respeito às respostas, o professor que trabalha com o Maternal III de 3 anos, assim relata:

Sim, na medida do possível, pois nossa escola não possui equipamentos logísticos para produção de material didático. Os livros mais utilizados foram livros didáticos próprios e algumas imagens da internet, e algumas atividades feitas pela prefeitura de Alto Alegre. A socialização entre aluno e professor é ótima, apenas alguns pais não comparecem na escola para tirar dúvidas sobre as atividades. A maior dificuldade é a participação ativa dos pais para tentar ensinar seus filhos, pois uma pequena parcela deles não entendeu o que era para ser feito, pois meus alunos precisam de acompanhamento diário e crescente para entender o básico. Para superar estas dificuldades, todas as terças e quintas-feiras estamos na escola para tirar estas dúvidas da melhor forma possível (RELATÓRIO/PROFESSOR - A, 2020).

As respostas do professor B, que atua no 1º período, explicita:

Em parte, pois é necessário acompanhamento do professor e ajuda dos pais para execução das atividades. Alguns ajudam e outros não. Mas consegui em partes, desenvolver algumas habilidades no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Como tudo é novo, é preciso de adaptação, consegui em parte cumprir o planejamento; as etapas que compõe o planejamento, senti a dificuldade no tempo de execução, as demais consegui atender os objetivos. No primeiro momento, foi elaborada atividades pelo professor, seguindo a secretaria ou melhor o sistema de ensino, que enviava as atividades a escola para o professor entregar aos pais de alunos. [...] a comunicação que tínhamos com os pais era mínima, somente na hora da entrega das atividades, na qual passávamos orientações aos pais referentes as atividades. Queria destacar que foi e está sendo um desafio, pois é uma nova forma de trabalho que estamos nos habilitando, ensino a distância, a dificuldade é nos retornos das atividades pelos pais, que demoram devolver. Bom seria, que todos os pais pudessem ter o acesso aos meios tecnológicos para facilitar a comunicação. Mas, como não existe a possibilidade, o meio impresso é a alternativa. A execução das atividades foi tranquila, pois tenho uma aluna na sala, mas o problema é físico, ela realizou toda as etapas das atividades, juntamente com a mãe, com responsabilidades (RELATÓRIO/PROFESSOR B MATERNAL III DE 3 ANOS, 2021).

Seguido a análise acerca do relatório da professora C, sobre como ocorreu o desenvolvimento dos planejamentos, em linha gerais estabelece que:

[...] a proposta estabelecida foi cumprida da seguinte e forma: através de atividades impressas, vindo da secretaria. Foi disponibilizado através da internet (atividades impressas) vinda da Secretaria de Educação de Alto Alegre. A comunicação entre pais, alunos e professores, não foi 100%, alguns pais procuraram o professor, outros não, porém, os que não procuraram o professor, foi por motivo de eles morarem longe e não tem acesso à internet. A maior dificuldade com os pais que estou tendo, é a participação ativa dos pais para ensinar seus filhos, pois uma pequena parcela deles não entendeu o que era para ser feito, porém aqueles pais que têm acesso a internet, eu sempre ajudo através do celular e aqueles pais que não têm acesso, eu sempre vou até às casas para poder estar passando as informações (RELATÓRIO/ PROFESSORA C SEGUNDO PERÍODO, 2021).

Ainda sobre os planejamentos, sempre houve dificuldades ocasionadas pela pandemia, para essa professora que teve um aluno com Necessidades Especiais (NE), ela relata as dificuldades para realizar todas as atividades, a criança era muito agitada e impossibilitando a realização de algumas atividades.

Destaco aqui de forma sucinta, as análises dos relatórios, da avaliação e das atividades individuais dos alunos de uma escola da educação infantil, e da professora D da turma multisseriada, pois atende a vários períodos.

O primeiro relatório consistiu basicamente na descrição da carga horária das aulas ministradas, os dias letivos, como ocorreram as aulas, se foi por meio online, através do *WhatsApp* ou não, se havia acesso à internet ou não, e sempre afirmou que ocorreram em domicílio.

A avaliação sempre se deu a partir do acompanhamento da realização das atividades pelos alunos e entregue pelos pais. Assim sendo, geralmente constava a palavra “SIM”, era marcada ao que se referia se a atividade havia sido realizada e posteriormente os relatórios.

No que se refere as atividades, constatou-se que eram iguais para as demais escolas, motivo que definiu a análise apenas de uma professora, portanto de uma escola que constam a seguir.

Certamente os planejamentos correspondem a várias habilidades e competências no campo de experiências das crianças, que os alunos precisam para o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como a linguagem, e de coordenação motora e física, que fica explícito nas análises documental.

Entre as atividades, foram constatadas sete atividades que se dividiram por semana no ano de 2020 para seriação, e no ano de 2021, foram diagnosticadas oito atividades coletadas via documentos, que se dividem em Maternal III de 3 anos, 1º período e 2º período, que está exemplificado no quadro 05:

Quadro 05 - Atividades realizadas, domiciliares não presenciais, para as crianças da educação infantil, no ano 2020 e 2021

Etapas/ Educação Infantil	Atividades
MATERNAL III	✓ Treino motor; as vogais; contagem de números até 30; percepção visual; hábitos de higiene, formação familiar; leitura; contar histórias; desenhos; pinturas; escrita; alfabeto; formas geométricas; dias alusivos; meio ambiente; cores; religião; meios de transportes
1º PERÍODO	✓ Coordenação motora; hábitos de higiene e saúde; escrita, formação de palavras; pinturas de letras que formam os nomes; as vogais; consoantes; alfabeto; contagem de números até 30; medidas; quantidades; percepção visual; música; formação familiar; leitura de histórias; contar histórias; desenhos; pinturas; escrita; alfabeto; formação silábicas; formas geométricas; dias alusivos; meio ambiente; religião; meios de transportes; animais; os cinco sentidos; numeral; símbolos regionais de Roraima; atividades domésticas; brincadeiras.
2º PERÍODO	✓ Coordenação motora; hábitos de higiene e saúde; escrita, pinturas de letras que formam os nomes; as vogais; consoantes; alfabeto; contagem de números; percepção visual; música; importância da família; leitura; contar histórias; desenhos; pinturas; escrita; alfabeto; formação silábicas; formação de frases; formas geométricas; dias alusivos; meio ambiente; religião; meios de transportes; animais; os cinco sentidos; numeral; símbolos regionais de Roraima; atividades domésticas; brincadeiras, estações do ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme os planos individuais dos docentes disponibilizados (SEME).

Então, os diversos planejamentos, relatórios e atividades que se sucedem nesta análise, em linhas gerais, apresentam-se conteúdos programáticos de forma semelhantes.

Os dados obtidos ressaltam que a educação infantil indígena tem uma proposta pedagógica pautada em desenvolver os processos de aprendizagens. É bem verdade que os currículos escolares das escolas indígenas, foram trabalhados, como as músicas, artes visuais, linguagem oral e escrita, a matemática, textos escritos, desenhos, autonomia, o meio ambiente.

Mas, no que se refere a pesquisa, é importante destacar que o ambiente escolar indígena não disponibiliza de um currículo para a educação infantil específico para crianças indígenas que contemple elementos culturais fundamentais para construção da identidade, bem como a construção social importante para o desenvolvimento.

Sobretudo, destacar que o currículo deve ser a identidade da escola independente de sua localização, é o que se pode entender na parte diversificada mencionada da BNCC, deveria ser abordado dentro do currículo, conteúdos mais específicos, próprios da localidade conforme a realidade do aluno.

Assim sendo, algumas reflexões são importantes, por ser um documento importante para construção do currículo, e que deve ser a “cara” da escola, principalmente porque constroem as propostas pedagógicas, devem oferecer não apenas os conhecimentos ditos científicos, mas também, os empíricos, aqueles que estão em contextos não apenas regionais, mas locais. Valorizando temáticas como os próprios animais da região, a vegetação, as próprias histórias da comunidade, a língua indígena, trabalhar conhecimentos indígenas, oferecendo fundamentos e significados na vida dos educandos, ampliando conhecimentos e aprendizados.

Vale ressaltar que entre os anos 2020 e 2021, nada foi encontrado em documentos e registros de aulas que contemple a inserção da língua indígena, seja macuxi ou wapichana, em ambiente escolar da região.

No contexto educativo analisado do material coletado, permite afirmar que não aparecem as especificidades culturais das crianças a qual a pesquisa se refere, entre os planejamentos e as atividades, está claro a apropriação de elementos que são distantes do dia a dia. É perceptível o uso de imagens, como: baleia, elefantes, coelhos, ursos, pêssegos, focas, zebras, girafas, morangos, uvas, entre outros.

Como histórias contadas, encontrou-se a dos três porquinhos, rapunzel, a lenda do arroz, negrinho do pastoreio, branca de neve e os sete anões etc. Já as brincadeiras, tinha o pai de Francisco, a canoa virou, fui ao Tororó, peixe vivo e assim aconteceu nas atividades oferecida aos alunos. Chamou a atenção também, o momento artístico cultural e as datas alusivas, que aparecem no desenvolvimento apenas em datas e momentos específicos como se tudo fossem iguais.

Em síntese, fica parecendo que as crianças vivem a cultura em um certo momento e pronto. As atividades trazem explícito o uso da imagem do índio que usa tanga, penas e que se pinta, assim, ser índio é apenas quando o indivíduo está caracterizado, contudo, não é essa a realidade das crianças.

Assim, percebe-se que os planejamentos analisados, voltaram-se muito para atividades praticamente apenas para a escolarização, que de um ponto de vista peculiar, é precoce. E, sobretudo entendida como uma etapa que apenas sucede o ensino fundamental, diante disso, a situação permite ser um ensino a base de lápis e papel, com a distribuição de atividades para o ensinamento de letras e numerais, além de algumas músicas, brincadeiras e jogos.

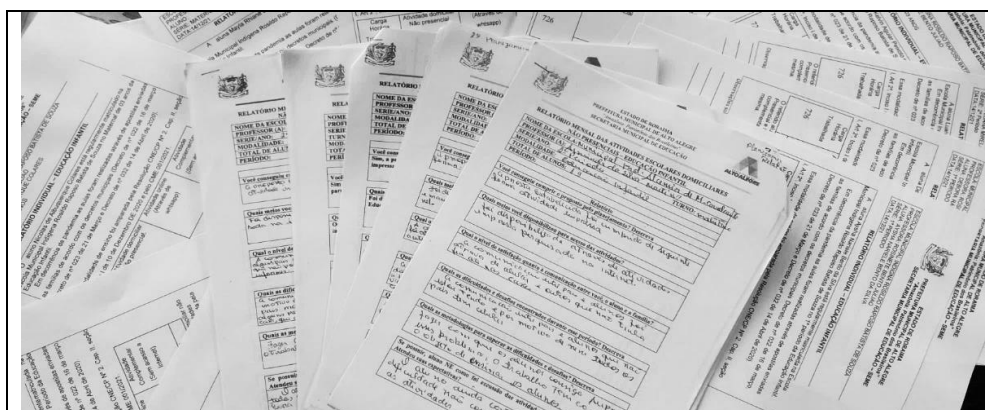
O material referente as atividades e relatórios que corresponde as práticas pedagógica, estão presentes em vários documentos analisados, como ilustrado nas figuras 03 e 04, cedido pela Secretaria de Educação do município e por professores.

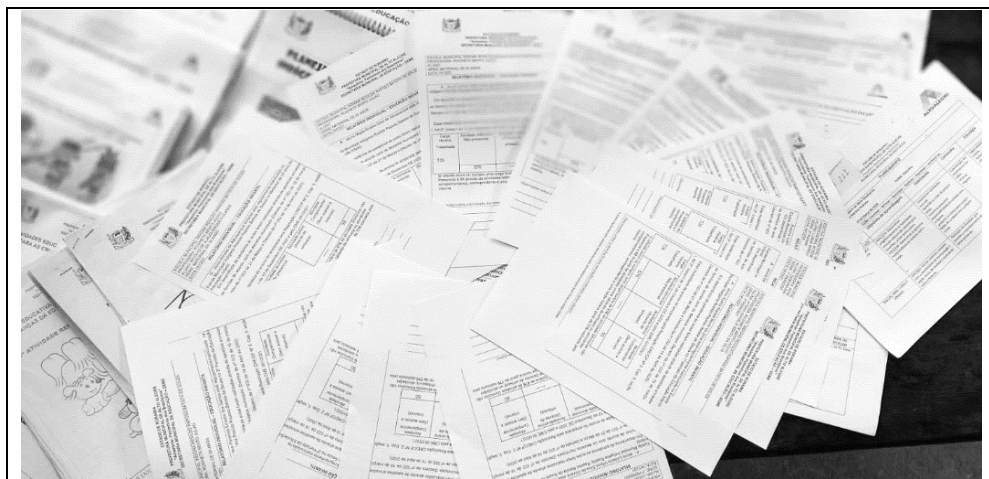
Figura 03 - Atividades realizadas pelos docentes, cedida por uma professora



Fonte: Autora da pesquisa (2022).

Figura 04 - Relatórios individuais cedidos pela SEME e professores





Fonte: Autora da pesquisa (2022).

Após as análises, conclui-se que é preciso enxergar a dimensão educativa para as crianças indígenas e entendê-las como sujeitos que tem direitos de desenvolvimento e aprendizagens além do contexto escolar, que se elabore propostas que vai além do processo de ler e escrever e de ensiná-los aos reconhecimentos das letras e números.

CONCLUSÃO

Pela longa caminhada como professora, com experiência mais especificamente na educação escolar indígena, sempre acompanhando o processo de organização do sistema educacional proposto às escolas e aos estudantes, constata-se que a escola é uma instituição solicitada por todas as comunidades, embora seja ainda um grande desafio para muitos líderes e professores indígenas organizar um ensino eficiente, ao que se propõem e de qualidade aos alunos indígenas. Observa-se que as políticas públicas existentes não são suficientes para sanar os problemas historicamente construídos.

O objetivo da pesquisa proposto, foi identificar através dos planejamentos elaborados para a educação infantil das escolas das comunidades indígenas de Alto Alegre, o contexto histórico e sociocultural das crianças indígenas. Em análises, apesar dos planejamentos elaborados pela Secretaria de Educação do Município de Alto Alegre (SEME), assim como os construídos juntamente com a coordenação pedagógica e docentes, além dos planos individuais dos professores, abordam-se alguns elementos culturais indígenas.

Tornou-se visível que o ensino formal analisado, ocorre através de disciplinas, onde as habilidades desenvolvidas, os conteúdos e as atividades, são padronizados com princípios gerais que engloba a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também do Documento Curricular de Roraima (DCRR), que são colocados como referencial em contexto da construção da educação escolar indígena.

Também é perceptível, a fragilidade do processo formativo diferenciado, uma vez que tal educação precisa superar um currículo ainda integracionista proposto para as escolas indígenas, onde as políticas educacionais implementadas no tocante da educação escolar indígena, destinada a etapa da educação infantil, apesar da participação dos professores que atuam nas escolas em algumas ações, parece estar alheia ao processo de um projeto pedagógico que atenda as escolas indígenas infantis em terras indígenas.

É preciso mudar muitas características dos planos para atender os contextos socioculturais, que atenda os conceitos de vida, das necessidades do aluno em relação ao ensino e aprendizagem da criança Wapichana e Macuxi.

Verificou-se que a educação infantil implantada nas comunidades indígenas da região Tabaió, é uma demanda legítima almejada principalmente pelos pais, isto é visto, ao observar o processo de implantação da escola, que é uma instituição presente em todas as comunidades, mas os processos pedagógicos não são construídos a partir da vivência dos contextos culturais das famílias indígenas, tampouco, construído das práticas e processos próprios de aprendizagens, aquela educação escolar específica e diferenciada condizente com a realidade do aluno.

Desse ponto de vista, a escola como direito no contexto educacional, que os pais tanto almejam na comunidade, é uma instituição presente inserida pelo Estado, por ser um desejo de todos terem a escola, mas que ainda não conseguem lidar a favor próprio.

Ressalta-se que a noção da infância produzida pelo sistema educacional, produz outras formas de vivenciar os primeiros anos de vida. A aprendizagem que adentra nas comunidades, além de retirar ainda precocemente a criança indígena do seio familiar, muda o processo de educação indígena realizado pelos pais e outros agentes de socialização étnica comum a educação indígena.

É possível constatar que os planejamentos das escolas de educação infantil elaborado pelos docentes de todas as escolas, mesmo eles sendo indígenas, seguem um planejamento padronizado, disponibilizado pelo sistema da Secretaria de Educação Municipal, sendo referencial curricular para os professores desenvolverem qualquer outro planejamento.

Por meio das análises contidas nesta escrita, fica evidente que os Planos de Cursos Anual, emitidos pela Secretaria de Educação, bem como os elaborados por todos professores, além dos planos individuais de cada docente, bem como os relatórios, além das atividades que se referem a educação infantil, por um lado, atende a legislação assegurando o ensino, por outro lado, pouco contempla o contexto histórico sociocultural, impactando diretamente na escolarização precoce da criança e na formação da identidade cultural do indivíduo, pois o ensino parece estar alheio à realidade cultural desses povos.

Vale ressaltar que as inúmeras leis que asseguram a infância indígena escolar são criadas e geradas em contextos externos às comunidades indígenas, já que na prática observada pelos planejamentos, pouco mudou em relação à escola.

Dessa forma, a expectativa é que os processos educacionais passem por transformações, mas é preciso haver um protagonismo indígena, considerando o professor, a comunidade, as coordenações pedagógicas e bem como as gestões das escolas.

Compreender até que ponto o currículo da educação infantil da região tem levado em consideração os processos de aprendizagem, os aspectos culturais e linguísticos próprios de cada povo indígena, é interessante destacar a escola quanto instituição como lugar de produção do conhecimento, e os documentos de fato apresentaram um currículo que não elenca um estudo contextualizando a realidade da criança indígena, embora tenha a participação ativa dos professores na elaboração dos documentos norteadores, que são abordados de forma geral e não delimita a qual sociedade o currículo está sendo desenvolvido, iguais à todos.

Verificou-se que nenhuma escola indígena possui seus calendários próprios, existe apenas um definido e elaborado pela SEME, da mesma forma, que não há um projeto pedagógico que embase a educação escolar infantil aos povos estudados.

É necessário refletir sobre essa educação formal proposta a criança indígena, é necessário levantar questionamentos sobre até que ponto o ensino diferenciado e específico proposto, existe?

Pois, não há calendários que garanta os aspectos socioculturais das comunidades que garanta às especificidades da educação de crianças indígenas, em instituições de educação infantil, como as pré-escolas, pois todos os planos de curso devem seguir um padrão, e as execuções das atividades necessariamente seguem o mesmo modelo para todas as escolas, da mesma forma que os relatórios que analisaram os planos de forma geral, deveriam ocorrer a partir do desenvolvimento das crianças e das atividades propostas, bem como observar, registrar, reprogramar, com foco no desenvolvimento integral da criança. Porém, as aulas são realizadas por disciplinas e por horários determinados, e a cada momento se ensina algo conforme proposto pelo sistema.

Fazer reflexões da prática pedagógica é importante, pois percebe-se que tanto as questões socioculturais como as linguísticas, são poucas utilizadas no cotidiano escolar, e aparecem mais em momentos alusivos, como o dia do índio, por exemplo.

Nas escolas indígenas estudadas, a hora da aula de língua indígena é determinada por horas em um ou no máximo dois dias da semana, é nestes momentos que a linguagem do povo aparece, é como o “ser indígena” naqueles momentos específicos.

Fica evidente um modelo de currículo formal que vem prescrito pelo sistema, deixando o ensino “engessado”, que não fica longe de um ensino tradicional, construindo um conhecimento fragmentado, sem conexão com o dia a dia da criança.

A pesquisa evidenciou, pelos números apresentados, que tem alunos matriculados em quase todas as comunidades, e revelou que a educação infantil escolar está paulatinamente substituindo a educação indígena infantil, pois onde não há escola, foi fechada por falta de aluno suficiente para formar uma turma, sendo atendidos em outras escolas mais próximas.

O estudo aponta também que o ensino não leva as considerações dos processos sociais e culturais indígenas. Dessa forma, a educação infantil (não-escolar) é “prejudicada” pela educação infantil escolar. O grande debate não é dizer que o ensino formal, como: os conteúdos, os processos pedagógicos da forma como é proposto não sirva, mas é abrir discussões da falta de relações do ensino escolar com os contextos culturais e socializadores com a família e comunidade, que de certa maneira, não valoriza ou traz para fazer parte da escola a transmissão de conhecimentos, aprendizagens, e valores importantes que a criança indígena adquire neste período da vida, tão importante para a formação integral do sujeito.

A existência de políticas públicas para educação infantil em contextos indígenas, faz com que boa parte da população queira o direito de educação escolar aos filhos, porém, tais direitos não garante um ensino diferenciado aos povos indígenas. Uma vez que, para a concretização é necessário um conjunto de ações que corresponde ao planejamento do professor, sob o acompanhamento da coordenação pedagógica da escola. Caberia ao docente ou a gestão acompanhar e refletir acerca de reuniões pedagógicas requerendo tais condutas educativas.

Por fim, a educação infantil escolar indígena é uma temática em evidência e trata de realidade importante e pode auxiliar na compreensão de estudos para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

AGIER, M. Distúrbios indenitários em tempos de Globalização. *In*: AGIER, M. **Mana**. v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BANIWA, G. Educação escolar para indígenas no Brasil no final do século XX. *In*: **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. *In*: FORACCI, M. M.; SOUZA MARTINS, J. (orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1994, p. 200-214.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: ROBERTO, C.; BOGDAN, S. K. B. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Editora Porto, 2003, p. 47-51.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMACSHI, M. A. (org.). **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI**. Luziânia: CONEEI, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 05/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CANEDO, C. “cultura é o quê? -reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, v. 5, Salvador - BA, 2009.

CANTUÁRIA, Juliana Pereira. **Trabalho infantil doméstico na casa de terceiros e o fracasso de sua erradicação.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Bacharelado em Direito). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, p. 679-684, 2006.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia. *In: SILVA, A. L. et al. (orgs.). Crianças Indígenas ensaios antropológicos.* São Paulo: Editora Global, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTENDA O QUE SÃO E POR QUE DESENVOLVÊ-LAS. Villa Global Education, 26/12/2018. Disponível em: <<https://www.campusvilla.com.br/competencias-e-habilidades-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Editora da EDUSC, 2002.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GASCHÉ, J. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividade como Punto de Partida de los Processos Pedagógicos Interculturais: um Modelo Sintático de Cultura. *In*: BERTELY, M.; GASCHÉ, J.; PODESTÁ, R. (Coords.). **Educando em la Diversidad Investigaciones y experiências educativas interculturais y bilíngues**. Ecuador: Abya – Yala/CIESASQHAP, 2008.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

JULIÃO, G. B. **A construção social do currículo no contexto das escolas indígenas de Roraima**. Paulo: Santarém - profissionais do Livro, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

MANDULÃO. F. S. Educação na visão do professor indígena. *In*: GRUPIONI, L. D. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetória. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. p. 2017-226.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. *In: IMPERATRIZ, A. M.; GRANDO, T. B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina em pdf, 2011.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: perspectivas e desafios: palco das diferenças**. Campo Grande: Editora da UCDB, 2004.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeira das crianças A'uwe- Xavante. *In: SILVA, A. L. et al. Crianças Indígenas ensaios antropológicos*. São Paulo: Editora Global, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Kelly de Almeida. **A construção de identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Paz Siqueira de. **Pensando e agindo: estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento e prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Rio grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.) Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 11-22.

REGO, T. C. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. *In: REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima – DCR**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2021.

RORAIMA. **Planejamento Anual de Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana da educação Infantil Indígena das Regiões Alto Cauamé/Tabaio**. Alto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre – SEME/RR, 2022.

RORAIMA. **Planejamento e desempenho emergencial não presencial da educação Infantil**. Alto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre – SEME/RR, 2020.

RORAIMA. **Plano Anual da Educação Infantil indígena das Regiões Alto Cauamé/Tabaio**. Alto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre – SEME/RR, 2022.

RORAIMA. **Plano de Curso Anual da Educação Infantil**. Alto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre – SEME/RR, 2019.

RORAIMA. **Relatório mensal das atividades escolares domiciliares não presenciais** - educação infantil. Alto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre – SEME/RR, 2020.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. *In*. MIEIB. **Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena**, 2006. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=biblioteca>>. Acesso em: 18 set. 2021.

RUBIM, A. A. C. Políticas culturais: entre o possível e o impossível. *In*: NUSSBAUMER, G. M. (org.). **Teorias e políticas da cultura**. Salvador: Editora da UFBA, 2007.

SANTOS, J. P. M.; FIOROTTI, D. A. (orgs.). **Do parixara ao areruaia**. Rio de Janeiro: Editora Bonecker, 2020.

SANTOS, W. L. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, n. 9, p. 71-80, 2015.

SJ, X. A. **Cultura, interculturalidade, interculturização**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, UCDB, ano 7, n. 13, pp. 11-25, 2007.

TASSINARI, A. M. I. Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. *In*: IMPERATRIZ, A. M.; GRANDO, T. B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. **Educação**

indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

TASSINARI, A. M. I. Sociedades Indígenas: uma introdução ao tema diversidade cultural. *In:* SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A temática Indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI, UNESCO, 2004, p. 445-479.

TREVISAN, R. **O que são os campos de experiência da Educação Infantil.** Portal Eletrônico Nova Escola [2022]. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Altas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out. /dez., 2010.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.