

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TACIANA EPIFÂNIO RODRIGUES

**CRIANÇAS INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA: UM DESAFIO INTERCULTURAL
NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA BATISTA LOPES**

Tabatinga – AM

2021

TACIANA EPIFÂNIO RODRIGUES

**CRIANÇAS INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA: UM DESAFIO INTERCULTURAL
NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA BATISTA LOPES**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado como requisito parcial à obtenção do
grau de licenciado (a) em Pedagogia pela
Universidade do Estado do Amazonas.

Orientador(a): Prof^ª: Darcimar Souza Rodrigues

Tabatinga – AM

2021

TACIANA EPIFÂNIO RODRIGUES

**CRIANÇAS INDÍGENAS NA ESCOLA URBANA: UM DESAFIO INTERCULTURAL
NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA BATISTA LOPES**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado
como requisito parcial à obtenção do grau de
licenciado (a) em Pedagogia pela Universidade do
Estado do Amazonas.

Aprovado em _____ de _____ de 2021.

BANCA AVALIADORA

Prof^ª Msc. Darcimar Souza Rodrigues
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga

Prof^º Dr. Sebastião Rocha de Sousa
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga

Prof^ª Msc Rosi Meri Bukowitz Jankauskas
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga

**Tabatinga – AM
2021**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e aos meus pais Maria Benigna e Francisco de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Palavras são poucas para agradecer a Deus por ter concluído um trabalho tão desafiador. Ele tem sido o motivo de não desistir durante todo esse tempo.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem a força dele nada seria, e não teria concluído esse trabalho. Agradeço por me proporcionar sabedoria e inteligência.

Agradeço a minha família linda que Deus me deu sem ela o caminho percorrido para chegar até aqui teria sido em vão. Agradeço aos meus pais: Maria e Francisco, que sempre estiveram ao meu lado quando precisei. Aos meus irmãos: Anne; Antônio, e Alexandre, que sempre que podiam me ajudavam. E a minha cunhada Jackeline também por sempre contribuir comigo quando precisei. E a minha cunhada Elianei de Jussara por todo cuidado.

Durante esses anos de faculdade construí algumas amizades que foram muito importantes na minha vida acadêmica, amizades que eu quero ter por perto sempre, e deixo aqui meus agradecimentos a Nilsoneth Pereira, Ana Braga, Brenda Nogueira, Flávia Berogui, Vanessa Melo, Triciane de Oliveira, Mayara Duarte e ao meu amigo Germano, por todo carinho, força, cumplicidade e atenção que tiveram comigo. Agradeço a professora Rosi Meri Bukowitz Jankauskas, Adriana Neves e professor Dr. Sebastiao Rocha de Sousa, por todo carinho e amor que sempre tiveram por mim.

Agradeço a minha professora orientadora Darcimar Souza Rodrigues, por toda força e confiança.

Agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para que esse trabalho fosse concluído.

“A verdadeira coragem é ir atrás de seus sonhos mesmo quando todos dizem que ele é impossível.” (Cora Coralina)

RESUMO

A escola é o lugar que deve e pode produzir a interculturalidade, para que promova neles uma perspectiva de vida melhor, principalmente quando se recebe alunos pertencentes a comunidades indígenas, e os professores são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e também de promover a integração de todos. O objetivo deste estudo foi em pesquisar os desafios que as crianças indígenas enfrentam dentro do contexto escolar urbano numa perspectiva intercultural. Assim, como identificar os fatores que levam as crianças indígenas a enfrentarem esses desafios da escola urbanocêntrica; em observar como que a escola trabalha a interculturalidade com as crianças indígenas em seu espaço e relatar as contribuições que a escola urbana traz para o aprendizado das crianças indígenas por meio dos contextos de convivência, aprendizagem, relações sociais e ensino. Na pesquisa bibliográfica foram consultadas diversas literaturas de acordo ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho fosse devidamente fundamentado como tem que ser. A pesquisa realizada com diferentes autores sobre a temática demonstrou as diferenças culturais enfrentadas pela escola, ainda mais no processo de aprendizagem da criança indígena e da interação dela com as crianças não indígenas. De tal forma, vários fatores também influenciam os desafios das crianças indígenas a referida escola urbana, principalmente pela timidez ou o medo de ser excluído. A interação cultural e as trocas de conhecimentos poderiam intensificar as crianças indígenas a promulgarem suas capacidades culturais e intelectuais, tais como seus desenhos de onde vivem, as músicas, as danças de sua cultura, ou até mesmo as suas histórias que ouvem dos mais velhos da família, onde tal situação serviria como interação deles com outras crianças. A linha de pesquisa do presente trabalho é Cultura, Educação e Escola.

Palavras-Chave: Escola Urbana. Intercultural. Criança. Indígena.

RESUMEN

La escuela es el lugar que debe y puede producir interculturalidad, para que promueva en ellos una mejor perspectiva de vida, especialmente cuando recibe alumnos de comunidades indígenas, y los docentes son fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y también para promover la integración de todos. El objetivo de este estudio fue investigar los desafíos que enfrentan los niños indígenas dentro del contexto escolar urbano desde una perspectiva intercultural. Así, cómo identificar los factores que llevan a los niños indígenas a enfrentar estos desafíos de la escuela urbana céntrica; en observar cómo la escuela trabaja la interculturalidad con los niños indígenas en su espacio y reportar los aportes que la escuela urbana aporta al aprendizaje de los niños indígenas a través de los contextos de convivencia, aprendizaje, relaciones sociales y enseñanza. En la búsqueda bibliográfica se consultaron diversas literaturas según el tema de estudio, artículos publicados en Internet y que permitieron fundamentar debidamente este trabajo como debe ser. La investigación realizada con diferentes autores sobre el tema demostró las diferencias culturales que enfrenta la escuela, especialmente en el proceso de aprendizaje de los niños indígenas y su interacción con los niños no indígenas. De tal forma, varios factores también influyen en los desafíos de los niños indígenas a la referida escuela urbana, principalmente por la timidez o el miedo a ser excluidos. La interacción cultural y el intercambio de conocimientos podrían intensificar los niños indígenas para poner en práctica sus capacidades culturales e intelectuales, como sus dibujos del lugar donde viven, las canciones, los bailes de su cultura o incluso las historias que escuchan de sus mayores. De la familia, donde tales una situación serviría como interacción con otros niños. La línea de pesquisa del trabajo es Cultura, Educación y Escuela.

Palabras clave: Escuela Urbana. Intercultural. Niño. Indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 Interculturalismo: a escola e suas relações com discentes	12
1.2 Cultura e aculturação: sentimento de pertinência.....	18
1.3 A Criança Indígena: suas aprendizagens e saberes	21
1.4 As crianças indígenas e a escola urbana: convivências ou desafios com crianças não indígenas.....	27
1.5 Diretrizes curriculares para a infância indígena e não indígena.....	30
CAPÍTULO II – MATERIAIS E MÉTODOS	36
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

As problemáticas surgem a partir de vivências, curiosidades e intenções e para o cunho científico a verdadeira importância é de buscar soluções para as questões em destaque, no caso desta pesquisa se focará nas crianças indígenas dentro da escola urbana diante das questões interculturais. Tendo em vista, que a escola é hoje um dos estabelecimentos mais importante na vida de uma criança, depois da sua casa, onde os pais confiam total responsabilidade e confiança no âmbito escolar. Sendo que a escola vai fazer com que haja socialização do indivíduo com a sociedade que os circundam. E é dentro dela que as crianças são capazes de desenvolver e produzir seus próprios conhecimentos.

A escola é o lugar que deve e pode produzir a interculturalidade, para que promova neles uma perspectiva de vida melhor, principalmente quando se recebe alunos pertencentes a comunidades indígenas, e os professores são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e também de promover a integração de todos. Percebe-se que a escola tem um papel importante na vida dos alunos, assim como os professores que por sua vez se lidam com os diversos aspectos de desenvolvimento.

Constata-se que a presença de alunos indígenas dentro das escolas urbanas são realidades. Onde é visto como algo comum dentro da sociedade por muitos, mas temos as inquietações. Então, cabe a escola se adaptar para lidar com essa nova demanda de clientes favorecendo assim o processo ensino e aprendizagem.

Quais os motivos das crianças indígenas se alocarem para a escola urbana e as causas determinantes para os desafios intercultural que elas enfrentam?

Nos últimos tempos as pesquisas relacionadas com a área indígena só aumentam, sendo tema de várias discussões e debate por vários pesquisadores no cenário acadêmico, englobando várias vertentes para tal estudo. Todos esses estudos revelam pontos essenciais para uma diversidade de conhecimentos que são processados ao longo do tempo. Nesse sentido o aglomerado diante das populações indígenas, os desafios ainda são grandes em relação à construção e ressignificação com estudos dentro dos contextos urbanos.

Fazer pesquisa com crianças indígenas dentro do contexto urbano requer aprofundamento e focos dentro de detalhes que representam respostas necessárias. Diante de experiências em programas institucionais oferecido pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, percebeu-se a presença de alunos indígenas matriculados nas escolas urbanas pela proximidade que a mesma tem com as comunidades indígenas. Então, a razão da escolha do tema se justifica pelo interesse pelo tema que é

importante para o cenário de pesquisa científica e também por ser uma problemática dentro da escola urbana. Sendo que a presença delas instigou a pesquisar o motivo de estarem ali e procurar saber o porquê elas estão retraídas, quais os desafios que elas enfrentam dentro daquele meio social que é a escola e como que a escola enquanto instituição integradora e socializadora designa a interculturalidade, bem como se dá o acompanhamento dos professores e também a contextualidade pedagógica para o aprendizado dessas crianças.

Podemos dizer que em uma instituição educacional quando é desconhecido todo o seu mecanismo passa a se ter e ver várias problemáticas e dentre elas tem aquelas que chamam a atenção, então diante do exposto pode se dizer que a questão educacional vai apresentar várias vertentes e uma que se ganhou destaque foi a parte do processo educacional frente à educação escolar dos alunos indígenas e sua interculturalidade na área urbana.

Com isso, são necessárias investigações em contexto educacional mesmo que seja de forma esgotada, tendo em vista que vai haver várias inquietações já que em cada localidade apresenta suas especificidades, então deve precaver sempre a realidade social que determinado grupo apresenta.

A formação na área pedagógica precisa acima de tudo obedecer um critério de análise na parte educacional dos sistemas e modalidades de ensino, principalmente na questão étnico-social que requer de maneira reflexiva, criteriosa e com cuidados cabíveis para lhe dá soluções as problemáticas e o compromisso institucionais, educacionais e governamentais.

Dentro do processo pedagógico precisa-se abrir um leque de respostas e soluções para os problemas que estão circulando em âmbito escolar, enfatizando que problemas meramente pequenos podem ser feitos grandes avanços no caso desta pesquisa que não só verificará, mas sim abrirá caminhos para que a gestão institucional faça bom uso e se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas matriculados, favorecendo de forma prazerosa o conhecimento dos grupos étnicos na zona urbana do município de Tabatinga-AM.

A temática trabalhada enfatiza a importância para o ensino superior, principalmente para os acadêmicos que fazem licenciaturas, pois concretiza visões para as suas atividades docentes e diante das perspectivas a adoção de medidas para resolução de problemáticas a serem encaradas na prática do profissional na atuação.

De tal forma, pode-se inferir que a hipótese é uma expectativa de resultado a ser encontrada ao longo da pesquisa, ou opiniões do senso comum que ainda não passaram pelo processo científico.

Como destaca Cerro e Bervian, (2002, p. 86).

Em termos gerais, a hipótese consiste em supor conhecida a verdade ou explicação que se busca. Em linguagem científica, a hipótese equivale, habitualmente, à suposição verossímil, depois comprovável ou denegável pelos fatos, os quais hão de decidir, em última instância, sobre a verdade ou a falsidade dos fatos que se pretende explicar. Ou a hipótese pode ser a suposição de uma causa ou de uma lei destinada a explicar provisoriamente um fenômeno até que os fatos a venham contradizer ou afirmar.

Ou melhor dizendo, as hipóteses para tal estudo foram: crianças indígenas enfrentam desafios de integração dentro do contexto escolar urbano numa perspectiva intercultural; timidez, discriminação, preconceitos e exclusão levam as crianças indígenas a enfrentarem desafios na escola urbanocêntrica; comprometimento da gestão e corpo docente ao trabalharem a interculturalidade com as crianças indígenas; falta de projetos e ações que contribuem para o aprendizado das crianças indígenas por meio dos contextos de convivência, aprendizagem, relações sociais e ensino e a parceria entre escola e família

Sendo assim o objetivo deste estudo foi em pesquisar os desafios que as crianças indígenas enfrentam dentro do contexto escolar urbano numa perspectiva intercultural. Assim, como identificar os fatores que levam as crianças indígenas a enfrentarem esses desafios da escola urbanocêntrica; em observar como que a escola trabalha a interculturalidade com as crianças indígenas em seu espaço e relatar as contribuições que a escola urbana traz para o aprendizado das crianças indígenas por meio dos contextos de convivência, aprendizagem, relações sociais e ensino.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma, a saber: no capítulo I este trabalho está voltado a conceituação de interculturalismo: a escola e suas relações com discentes, educação, da cultura e aculturação: sentimento de pertinência, na Criança Indígena: suas aprendizagens e saberes, nas crianças indígenas e a escola urbana: convivências ou desafios com crianças não indígenas e nas diretrizes curriculares para a infância indígena e não indígena. O capítulo II traz um caminhar dos passos que foram desenvolvidos e necessários a construção desta pesquisa, apresentando seus procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas. Já o capítulo III aborda a sistematização e os resultados dos dados obtidos sendo este analisado pela pesquisadora. E por fim as considerações finais e as referências utilizadas.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Interculturalismo: a escola e suas relações com discentes

O tema da interculturalidade vem sendo cada vez mais investigado em vários países devido à evolução e a grande diversificação cultural, tendo em vista que os sistemas educativos têm perpassado por diversos fatores de como lidar com a inserção e gama de culturas que são diversificadas conforme os aspectos políticos, sociais e étnicos. Acredita-se que o debate sobre processos educativos nos dias atuais deve ter um enfoque, pois apresenta várias vertentes, onde se submete a várias discussões.

Como Candau (2005, p. 34-35) afirma que:

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

Vivemos num mundo que está em constantes transformações, onde cada vez mais há facilidade na troca de bens e há comunicações entre as pessoas como forma de interação e as escolas não são diferentes, pois é um ambiente que deve promover e favorecer o diálogo e facilitar as mediações adequadas, e quando a escola recebe alunos pertencentes a outros grupos étnicos deve inseri-los nos diversos contextos como forma de favorecer o processo educacional.

Em nosso país há uma grande diversidade cultural, deixando de ser uma monocultura, e passa a ser um aglomerado de culturas diversificadas com suas diversas representatividades e características e as escolas devem está ciente para receber a diversidades de público alvo decorrente dos aspectos étnicos- sociais e saber lidar com as diversas particularidades existentes.

Fleuri (2002, p. 11) considera que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

O conceito de diálogo intercultural está ligado diretamente à ideia de multiculturalismo. Alguns estudos apontam que o intercultural vai ser sempre tema a ser discutido, pois se inseri a interculturalidade que aponta para o cotidiano principalmente, dentro das escolas, onde deve ser praticado esse processo do intercultural, pois é aí que se concentram pessoas de culturas diferentes.

Como complementa o autor:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253).

A escola é o espaço onde possui uma enorme concentração de riqueza e cultura diversificada que pode ser utilizada para complementar o processo educacional. Ela tem como função cooperar para o aprendizado do aluno, fazendo com que ele aprenda a conviver com as diferenças inseridas dentro da escola e ao mesmo tempo aprendendo a se colocar no lugar do outro.

Enquanto a Educação Escolar Indígena, Costa; Junior, 2017, p. 101 apud Silveira e Silveira (2012, p. 55) justifica que esta deve ser considerada como:

Corresponsável no processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, mas agrega também objetivos mais abrangentes. Dentro da escola a criança e o jovem devem obter outros conhecimento não indígenas ou mesmo de outros povos indígenas. A escola deve ampliar conhecimentos dos alunos, com a finalidade de prepara-los para a vida intra e também extracomunidade. Esse processo se completa na inter-relação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos universais da sociedade envolvente (COSTA; JUNIOR, 2017, p. 101 apud SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 55).

Percebe-se que é fundamental que a educação indígena tem que ser e fazer parte da construção do processo de aprendizagem da criança indígena dentro do meio no qual ela está inserida, fazendo parte de uma educação que vem desde antes.

A escola abre espaço para todos, sem deixar de lado os discentes, buscando de fato incluir todos que estão ao seu alcance, fazendo o lugar ideal para que haja uma aprendizagem significativa dentro do espaço cultural. Sabe-se que desde cedo que o aluno vem garantindo direitos na educação, mais muitas das vezes esse direito é negado a ele.

O RCNEI diz que

A nova proposta de escola indígena, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos reais da existência da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (RCNEI, 1998. p. 70).

Discutir sobre os limites e possibilidades da promoção de uma educação intercultural pressupõe inicialmente entender que o aluno é um sujeito com direito à educação. A educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) que asseguram o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p.1).

Diante da afirmação de Santos; Silva (2014 apud CANDAU, 2008, p. 13) afirma que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” Sendo assim nessa imensidão onde a escola e a cultura estão juntas mantendo uma relação mútua de compromisso com a educação, a cultura tem que está associada à educação para que assim haja uma ligação entre ambas, pois sabemos que elas vão sempre ficar interligadas dentro do contexto em que se encontram.

Para o Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas (1998, p. 32) assim “a escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras”, ela tem esse dever de sempre manter a cultura dos demais, que desde muito tempo vem sendo debatido por muitos, valorizando a cultura que é produzida e recriada pelos que fazem parte do ambiente escolar.

RCNEI vem falar que:

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena (RCNEI. 1998 p. 33).

Basicamente não basta somente ter a língua materna para o uso das transmissões de saberes, é necessário que haja currículo dentro do próprio cenário escolar indígena, fazendo usos dos saberes do povo. “A escola existe em inúmeras comunidades indígenas como instituição integrada ao cotidiano”, isso quer dizer que a escola sempre vai fazer presente na vida das pessoas que ali residem, fazendo parte direto do dia a dia delas.

Para Romani e Rajobac (2011, p. 68) dizem que “a educação intercultural busca o diálogo entre as culturas e também acredita na possibilidade do aprendizado e dos processos pedagógicos que incluam a todas elas”. Portanto, percebe-se que o diálogo é essencial para que haja o aprendizado dentro de determinada cultura que deve ser valorizada e utilizada para complementar o ensino.

Segundo o (RCNEI 1998 p. 60):

O diálogo respeitoso dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas.

Para o RCNEI a interculturalidade se concentra no diálogo entre alunos e conhecimentos, originado de diferentes culturas humanas. É a escola indígena que vai fazer isso possível, fazendo esse vínculo entre educação escolar e a própria história de vida do aluno. Porém a luta é grande quando não há diálogo entre esse impasse de colocar a questão de desigualdade social e política, já que elas podem causar a perda das culturas onde há a maior concentração de poder. É a partir do diálogo que as culturas humanas se encontram, e fazem essa associação entre teoria e prática.

Os autores Souza e Paiva, (2013, p. 6549-6550) destacam que:

Os primeiros passos do processo ensino/aprendizagem da criança ocorrem no meio das relações sociais e familiares, e posteriormente no campo educacional, onde a mesma adquire os conhecimentos sistematizados. Especificando-se, para a criança indígena, o ensino e a aprendizagem ocorre por meio de iniciativa própria de conhecer os ritos, saberes míticos e tradicionais, juntamente com os costumes, leis e valores, que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral (ou oralidade), as crianças indígenas aprendem e ensinam uns aos outros, através da relação entre os mais velhos e mais novos (conhecimento este buscado no mundo dos antepassados).

Como assinala os autores na citação acima, a criança é capaz de se desenvolver através do meio em que está inserida. Seu aprendizado vai variar muito para acontecer, pois

dependem de várias vertentes que norteiam a determinada inserção, tudo isso devido às transformações que acontecem na sociedade em que vivem. De modo geral, em relação ao aprendizado das crianças que pertencem ao determinado grupo étnico vai passar pelo processo de integração e também a escola deve estar preparada para recebê-las, tendo em vista que a educação é direito de todos.

Sendo que as crianças indígenas perpassam por diversos ensinamentos dentro das comunidades que pertencem e são ricos de informações e são capazes de aprender no meio escolar da educação formal independente de qualquer dificuldade apresentada.

Interculturalismo é um tema fortemente presente na sociedade brasileira na atualidade e principalmente dentro das relações entre educação e cultura. Esse pluralismo cultural vem ser a base para a existência de outras culturas. Assim as culturas estão interligadas entre si, e ao mesmo tempo uma complementando a outra.

Entre as diversas concepções de educação intercultural temos:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008, p. 52).

A citação acima nos permite perceber que a educação intercultural parte das diferenças e que de um jeito simples pode ocorrer à transformação do indivíduo, tanto para si, como para um todo, dentro dos saberes que serão confirmados dentro de um conjunto de perspectivas, no qual a partir de grupos sociais e culturais o indivíduo será capaz de construir seu próprio conhecimento, mesmo diante das desigualdades sociais.

Na concepção Catherine Walsh, interculturalidade se definiu como:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25).

Então, trabalhar na construção do pensamento crítico do aluno é essencial hoje em dia e se reflete bastante para o ponto da interculturalidade. É através da interculturalidade que

é possível que o aluno se insira no meio, assim como a possibilidade dele construir o senso crítico, que é fundamental para a sua formação como indivíduo dentro da sociedade.

Candau, (2008, p. 53) colabora dizendo que: “As concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal e focalizam com frequência as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam”.

A dominação sobre o tema é o foco principal destacado acima e é o diálogo intercultural que se focaliza diretamente com a interação entre sujeitos de diversas culturas, e dentro das instituições de educação formal que esses processos devem ocorrer com mediações dos gestores e docentes e inserir os alunos e criar mecanismos como propostas pedagógicas para os grupos socioculturais.

No pensamento do autor sobre a educação intercultural é “uma educação para a formação do sujeito humano revela-se instrumento imprescindível. Isso, porém, só é possível se trabalharmos com as bases da sociedade – os setores subalternizados e/ou populares e a multidão anônima e errante produzida pelo neoliberalismo”. (SOUZA, 2002, p.163)

Diante da realidade vejamos que algumas escolas usam de exclusão e rotulam os alunos por apresentarem dificuldades ou não interagem e deixam os mesmos a mercê do diálogo e dos ensinamentos curriculares propriamente ditos, então, a escola tem que ter uma visão diante da temática para lidar com as diversas culturas existentes de forma étnicas e sociais.

Souza e Paiva (2013, p. 6551 apud BESSA FREIRE 2009, p.41/42) aborda o interculturalismo como “a superação de uma visão reducionista, mas devem ser precedidas por questionamento que subsidiem uma teoria pedagógica específica sobre a diversidade e sua relação com a identidade [...]”, sendo assim, a diferença e saberes, são vistos dentro do processo de aprendizagem, sendo importantes todos aqueles objetos que estão dentro do espaço escolar. Pois, todo professor deve ter meios para trabalhar a interculturalidade com os seus alunos, levando em conta todo o respeito a cultura do outro dentro da sala de aula.

De acordo com Grupioni (2001, p. 46):

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária à criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada

comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (GRUPIONI, 2001, p. 46).

De acordo com todo o histórico da educação escolar indígena, é possível perceber que não se pode deixar de lado todo esse processo que foi construído ao longo do tempo.

1.2 Cultura e aculturação: sentimento de pertinência

Desde 2008, a história e a cultura indígenas foram estimuladas a figurar nas escolas, após terem sido regulamentadas pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Tendo em vista que o conceito de cultura tem uma longa história e sua origem é anterior ao esforço da antropologia de estudar e compreender povos com costumes e modos de vida diferentes.

São muitos e variados os olhares voltados para o mundo de hoje frente a educação indígena principalmente quando as crianças indígenas passam a frequentar uma escola de educação formal na zona urbana que passam a integrar em um ambiente formador de alunos com diversas culturas. Portanto, é importante explorar as culturas presentes em sala de aula para se ter a compreensão da sociedade em que vivemos, pois é um item que age como foco principal dentro da interação social dos indivíduos.

Para O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena (1998, p. 15):

A maioria das sociedades indígenas no Brasil encontra-se hoje em diversas situações e modalidades mais importantes de sua cultura, constituindo-se no código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações. Novos conhecimentos, inclusive o conhecimento de outras línguas, são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna. Daí a importância que assume a valorização e o uso da língua indígena na escola.

Desse modo percebe-se a importância de trabalhar a cultura, sendo mais específico a língua materna indígena dentro da escola com as crianças indígenas. Vai aprender a respeitar, mantendo desde cedo essa cultura da língua dentro da sua comunidade. O não uso da língua materna dentro das escolas, vai fazer que se perca essa cultura tão rica que já vem sendo usado a muito tempo pelos seus antepassados, e que serão repassados as crianças indígenas dentro da escola.

A constituição de 1988 e a nova LDB fazem a união desses direitos constituídos em lei ao se tratar da língua materna para a área da educação, seja oral e escrito e para conteúdos

curriculares. O português fica em segundo plano de língua dentro da modalidade oral e escrita, em qualquer que seja seus usos dentro do português.

Como nos adverte Santana (2012, p. 31)

Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se produzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas.

A escola é um espaço aonde a concentração de diversas culturas vai ser perceptível e elas trazem em si uma união de culturas para os indivíduos do lugar. Ela como qualquer ambiente vai apresentar problemas, devido às diferenças presentes. A presença da cultura é essencial para reforçar a aprendizagem, tornando-se assim eficaz para os alunos da escola.

Para Candau, (2011, p. 10-11) destaca:

[...] que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar.

Neste espaço chamado sociedade, a educação estabelece uma relação profunda com a cultura, não podendo ser analisada sem que haja uma profunda relação entre elas. E a escola vai ser o espaço de formação do indivíduo, logo, será o espaço onde a cultura vai ser valorizada, diminuindo assim os preconceitos relacionados à cultura indígena, pois ainda é perceptível algum tipo de preconceito dentro da escola em que o mesmo está inserido.

Conforme o apontamento de Sodré e Nascimento (2012, p. 145) que destaca a seguinte afirmação “a escola urbanocêntrica desterritorializa o morador do campo quando aponta a cidade como espaço único possível de se desenvolver socioeconomicamente e se estabelece como ponte para o êxodo, negando-os do seu lugar de estar e acontecer”. Essa citação faz perceber que esse conceito só mostra esse lado fazendo as possíveis apontações, quando fala em que somente lá na cidade é que de fato o homem vai se constituir como alguém bem desenvolvido.

Sodré e Nascimento (2012, p. 147) ainda falam que:

Ser do campo se manifesta na oposição contrastiva com o outro urbano ou quando se está na cidade no lugar do outro e no não lugar de quem é do campo. Mas como lidam com esta não aceitação de ser de onde são, reconhecidos e identificados como da roça? Encontram - se em desconforto, nesta identidade, alunos, professores e funcionários que vivem tecendo suas vidas no entrelace de estar em um lugar que sentem como bom para viver, mas que não concebem como possível.

Tendo base na citação acima dos autores, fazendo essa contradição do urbano, tanto quem está de um lado, e quem está do outro. Na maioria das vezes, as pessoas do campo não se sentem como um ser que é daquele lugar, e que mesmo assim tentam viver uma vida num meio em que não sentem esse lugar como parte de si.

As escolas do campo permanecem centradas num modelo de educação urbana, o que vem motivando denúncias como as de Souza e Meireles (2014, p. 72):

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana.

A escola rural segue o modelo da escola urbana. Sendo aquela educação desvalorizada pelo fato de ser rural. O olhar dos governos para com essa educação, não é bem vista, sendo ela apenas reprodução da escola urbana. É preciso ter um olhar diferente nessa questão da escolarização rural, já que antes a educação não era privilégio para aqueles que viviam no campo, sendo a educação prioridade apenas aos filhos dos patrões. Segundo Freire (2004:23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

A escola em vez de entrar como algo bom dentro da área indígena fazendo com que a línguas indígenas fossem preservadas, fez o contrário, impondo aos mesmos costumes diferentes para que aprendessem uma nova língua que não fosse a deles, deixando-se assim de preservar a cultura da língua materna. Já que ela é algo que já vem desde os seus

antepassados. Com o ensino da nova língua, a tradição e costume vão se perdendo com o tempo.

Diante da fala de Mubarac Sobrinho (2014, p. 111):

Para os Sateré-Mawé, a infância é a fase da vida que vai do nascimento até o Ritual da Tucandeira ou Tocandira, quando o menino se torna homem. Ou seja, não há uma relação direta com o desenvolvimento feminino, mas o rito, para eles, é o balizador entre os dois mundos, o do adulto e o da criança, marcando definitivamente o status e as determinações das posições na sociedade.

Percebe-se que as crianças indígenas, no caso aqui as Sateré-Mawé, já trazem desde cedo uma cultura, uma tradição que já vem de seus antepassados. O autor nos traz a questão do Ritual Tucandeira ou Tocandira, este que é voltado mais aos meninos. Esse ritual mantém a forte relação entre adulto e criança dentro da sociedade indígena.

Mubarac Sobrinho (2014, p. 112-113) destaca que “entre os Sateré-Mawé “urbanos”, a manutenção desta tradição é condição fundamental para a preservação de sua cultura. Eles são enfáticos em transmitir desde cedo para as crianças a importância deste “momento” para o seu povo”, tendo em vista que uma tradição não pode se acabar assim de uma hora para outra. Manter essa tradição é fundamental para que a cultura continue fazendo parte da vida dos indígenas. E essa tradição já começa cedo com as crianças indígenas, já que elas serão as que irão prosseguir com isso, mostrando o quão importante é estar e viver o momento dentro dessa cultura.

“Outro elemento da cultura que as crianças incorporam de forma bastante forte é a aprendizagem das músicas tradicionais, cantadas pelos adultos e transmitidas a elas pelas suas mães”, Mubarac Sobrinho (2014, p. 113), destaca aqui que a aprendizagem mais uma vez é transmitida por um adulto, ou pessoas mais próximas das crianças. São aprendizagens que são transmitidas as crianças desde cedo. Essas músicas trazem em si uma longa trajetória e história, que vem sendo repassada aos pequenos até se tornar adulto e transmitir a outros.

1.3 A Criança Indígena: suas aprendizagens e saberes

Com relação aos estudos sobre a criança e com tudo o que ela representava ao longo dos séculos Souza e Paiva abordam que :

No processo histórico de transformação da sociedade a criança era vista como um adulto em miniatura, no qual, esta etapa do desenvolvimento humano era uma breve e insignificante passagem da vida, não havendo a infantilização, recebendo assim

apenas cuidados com a higiene e alimentação. Ao longo dos séculos pesquisas foram realizadas a respeito do que é ser criança, tendo um olhar expressivo e intenso para o brincar e o cuidar como principais características dessa etapa do desenvolvimento humano (SOUZA; PAIVA, p, 6547. 2013).

Como nos afirmam os autores acima, a criança não tinha tempo de ser criança, não tinham o direito de brincar, a não ser o de trabalhar tão cedo, pulando assim uma das fase bem importantes para o seu desenvolvimento, que é de viver a infância como toda criança e com todos aqueles direitos constituídos legalmente a elas. Hoje em dia estudos mostram a importância desse brincar e o cuidar das crianças, seja ela indígena ou não. Todas as crianças têm direitos iguais perante a lei.

Souza e Paiva dizem que

para a criança indígena, o ensino e a aprendizagem ocorre por meio de iniciativa própria de conhecer os ritos, saberes míticos e tradicionais, juntamente com os costumes, leis e valores, que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral (ou oralidade), as crianças indígenas aprendem e ensinam uns aos outros, através da relação entre os mais velhos e mais novos (conhecimento este buscado no mundo dos antepassados) (SOUZA;PAIVA, p. 6550, 2013).

Então todos os conhecimentos adquiridos pelas crianças indígenas perpassam pelas pessoas mais velhas da comunidade, já que eles são os mais sábios para passarem conhecimento as crianças. Mesmo não tendo o conhecimento profundo de certos assuntos, os mais velhos procuram ensinar tudo aquilo que de certa forma vai fazer com que a criança indígena aprenda e assim passar os conhecimentos as outras crianças que estão em processo de aprendizagem.

Diante da citação do RCNEI, os alunos indígenas

Há um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento (RCNEI 1998, p.61).

O autor abaixo nos diz assim na citação:

Nossas idas para a comunidade começaram a delinear cada vez mais os olhares sobre o cotidiano das crianças e nos permitiram uma aproximação cada vez maior nos espaços onde as mesmas transitavam, seja nas suas brincadeiras ou em outros momentos, como ajudar nas atividades de casa e na confecção do artesanato ou

mesmo nas tarefas escolares, atividades estas que eram realizadas sempre com as mais velhas ajudando as mais novas (SOBRINHO, 2014, p. 107).

A partir dessa perspectiva, é possível perceber que as crianças indígenas sempre estão rodeadas de outras pessoas mais velhas para auxiliar nos afazeres do cotidiano. Esse contato com o outro faz com que haja uma mútua aprendizagem, já que as mais velhas já sabem mais do que as mais novas. Essa interação dos pesquisadores com as crianças indígenas também facilitou a pesquisa do autor acima.

Mubarak Sobrinho também fala que:

Brincar é uma “performance” que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional, construindo papéis sociais onde as suas formas de interpretar a realidade, apresenta-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos ao determinismo dos adultos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo (SOBRINHO, 2014, p. 110).

É através das brincadeiras que as crianças aprendem e dentro dessa perspectiva é perceptível que a brincadeira está presente dentro do espaço em que elas estão inseridas. Nessa relação de brincadeira e aprendizagem as crianças indígenas vão adquirindo um novo olhar para a cultura delas, visando sempre um valor fundamental para a isso, onde as mesmas têm o reconhecimento do lugar onde estão a brincar.

De acordo com (SOBRINHO, 2014, p. 110 Apud SILVA, MACEDO e NUNES 2002, p. 79), as brincadeiras são momentos fundamentais para compreendermos o universo infantil, pois as crianças sabem coisas que muitas vezes se quer nos passariam pela cabeça. Reforçam as autoras que:

Essas brincadeiras estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas, por certo necessários a um desenvolvimento equilibrado e pleno.

É nessa relação com a brincadeira que elas vão construindo seus conhecimentos, fazendo descobertas por elas mesmas, aprendendo que através da brincadeira é possível ser mais parceira com a outra criança.

Na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky (1993), o desenvolvimento ocorre de forma integrada, tanto físico, quanto cognitivo, social, emocional e espiritual. A diversidade é algo que ainda precisar ser discutido dentro da sociedade em que estamos

inseridos, somente assim vai ser possível romper essa barreira que existe com a criança, onde a mesma sendo protagonista dos seus direitos, vai deixar de ser “um adulto em miniatura”, como nos fala algumas literaturas sobre a infância.

Os estudos relacionados a criança indígena demonstram que os povos indígenas garantem a atenção integral às suas crianças e materializam no cotidiano o conceito de desenvolvimento infantil (UNICEF). De certo que as crianças sendo indígenas ou não são asseguradas de direitos perante a lei dentro da sociedade em que se encontra, e de fato toda criança tem que ter os seus direitos respeitados, independentemente de qualquer que seja que venha a sua cultura. E partindo para o lado da criança indígena, podemos dizer que ela não é diferente de uma criança não indígena, pois a mesma é capaz de absorver os mesmos conhecimentos, só é preciso que seja dada a oportunidade a mesma.

Para que a criança desenvolva a sua aprendizagem, é preciso que ela tenha todo um cuidado, como qualquer criança. Todo esse cuidado vai influenciar bastante no seu desenvolvimento, pois uma criança bem cuidada é uma criança bem desenvolvida.

É de costume os filhos entrarem cedo para esse ramo da ajuda familiar, onde é passado de geração em geração, mostrando que “o perfil do “trabalhador” do aluno indígena, o qual se inicia muito cedo na vida produtiva familiar, como apoio na produção e extração de alimentos, além de participante da vida ritual” (RCNEI 1998 p. 38),

O UNICEF destaca a necessidade de assegurar a cada criança, seja ela negra, indígena ou branca, direitos garantidos, protegidos e respeitados igualmente em todas as políticas públicas. Destaca ainda que tais políticas devem considerar as identidades culturais e seus valores, uma vez que, segundo os princípios anunciados pelo órgão, somente vivendo e convivendo com a pluralidade é que se constrói a igualdade para as nossas crianças.

Desta forma, Costa e Junior (2017, p. 101) afirmam que “fica evidente que o processo da Educação Indígena está voltado para os princípios relacionados a uma convivência social a qual traz como bases todo o saber adquirido através do empirismo, ou seja, o contato com o campo familiar”. Percebe-se que essa cultura que é voltada a cultura indígena já vem desde antes, e que é algo importante dentro da sociedade indígena e na própria vida das crianças indígenas, essas que desde cedo também convivem com essa cultura que vem de seus antepassados, sendo essa valorizada dentro das tradições voltadas a elas.

A cultura indígena preserva diversas tradições dentro do seu povo, uma delas é a oralidade. Eles procuram manter esse hábito, mesmo a criança indígena fazendo parte de outra cultura. Em casa é comum a criança indígena falar a língua materna com os seus familiares, já que elas estão em constante presença com eles. O trabalho era uma forma de educar e se se

firmar dentro do grupo do qual fazem parte. Diante de toda essa cultura e tradições eles aprendiam a conhecer e a valorizar a natureza.

Nunes (2002) vê de uma maneira muito livre, pois as crianças indígenas aprendem a adquirir os limites que regem sua sociedade, sendo envolvida em todos os momentos proporcionados pela aldeia, pois o universo do adulto não se diferencia do cotidiano das mesmas, embora seja realizada de modo diverso a criança indígena aprende brincando em meio aos afazeres domésticos, roça e rituais, sobre a sua própria cultura, já que as mesma constantemente vivenciando o agir do adulto dentro do meio em que está inserida, sendo tudo presenciado ao seu redor.

Uma pescaria coletiva, como parte das atividades de educação física; a abertura de um roçado, para a alimentação escolar; a limpeza do terreno em volta da escola; a construção de um viveiro de árvores frutíferas, e assim por diante. Tais eventos fazem a ponte entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário da escola indígena.

Esses eventos fazem parte da vida do aluno indígena, onde a escola mais uma vez aparece como aquela que está sempre na vida desse aluno, fazendo com que ele viva e tenha todas essas experiências dentro da escola.

Na concepção de Zoia e Peripolli que nos diz assim:

A partir do nascimento, a criança tem um contato mais intenso com a mãe e com a avó materna. Elas são as principais responsáveis pelas crianças nesse início de vida, à medida que ela vai crescendo, este contato se estende para os demais membros da comunidade e desde os primeiros anos de idade a criança já começa a desempenhar algumas funções básicas, tais como levar recados, cuidar de animais, da casa, dos irmãos mais novos, entre outros (ZOIA; PERIPOLLI, 2010. p. 15).

A criança indígena não é diferente das outras crianças não indígenas, visto que elas apresentam basicamente as mesmas funções que as demais. Assim como toda criança, o seu primeiro contato vai ser com a mãe, assim como os demais familiares existentes, sendo todos responsáveis pela segurança e cuidado. As crianças indígenas desde cedo já começam a ter tarefas para cumprirem em seu cotidiano, tarefas essas que as crianças não indígenas também já têm quando são colocadas aos afazeres do dia a dia no meio em que elas estão inseridas.

Os mesmos autores da citação acima ainda dizem que :

O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo

de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (ZOIA; PERIPOLLI, 2010. p. 15).

Percebe-se o quão importante é a participação da comunidade na vida das crianças indígenas, tendo em vista que o aprendizado ocorre com aqueles mais experientes da comunidade. O aprendizado delas vai variar de acordo com o momento vivido no dia a dia. Assim como acontece com as crianças não indígenas, todas aquelas pessoas que compõem a comunidade são responsáveis pelo aprendizado de cada uma. E com as crianças indígenas ocorre o mesmo, todos aqueles que compõem a comunidade são responsáveis pela educação das mesmas. Todavia acontece que todos tem uma carga de responsabilidade um com o outro dentro da comunidade em que estão inseridos.

A citação nos permite entender o sentido de que,

Para eles o tempo destinado para o aprendizado da criança é muito valioso. As crianças têm a liberdade de executar as suas tarefas no seu tempo e os adultos não se cansam de repetir as atividades que estão ensinando e de aguardar que os pequenos consigam executá-las da melhor maneira possível (ZOIA; PERIPOLLI, 2010. p. 23).

Em seu comentário o autor observa que o tempo é precioso quando se trata do aprendizado das crianças indígenas. É perceptível que não há a imposição por parte dos adultos em relação as crianças indígenas quando se trata de cumprir tarefas do dia a dia. O modo como os adultos reagem em relação ao aprendizado das crianças indígenas é marcado pela espera e paciência de que cada uma delas faça determinada ação com muito sucesso, visto que tudo isso para melhor aprendizagem da criança indígena. Assim como qualquer outra criança, é fundamental esse tempo de espera quando se fala em aprendizagem da criança, seja indígena ou não. Toda criança tem um jeito ou uma forma de aprender e que cada uma tem um tempo para aprender. Tudo isso será de grande valia nas tarefas do cotidiano das crianças indígenas.

Para Costa e Junior (2017, p. 107):

É importante refletir que o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas devem ser constituídos como parte diversificada do conteúdo que será desenvolvido na aprendizagem das crianças indígenas. A formação que compõe o currículo deve contemplar as línguas maternas, crenças, memórias históricas, os saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho das comunidades indígenas.

1.4 As crianças indígenas e a escola urbana: convivências ou desafios com crianças não indígenas

Abordar estudos com crianças indígenas é sempre algo inovador, pois vai levar o pesquisador a se aprofundar diversos aspectos das crianças. A ligação existente dentro da escola urbana vai depender muito da interação e mediação realizada, que vai depender muito dos profissionais inseridos e os alunos que estão recebendo, pois quando se fala em aspectos de desenvolvimento vai de um ser para outro, sendo que são seres subjetivos e possuem as suas particularidades.

Souza e Paiva (2013, p. 6547) “a criança indígena está presente na escola urbana para buscar uma melhor qualidade em sua aprendizagem, sendo que, este mesmo ambiente que propõe novos olhares sobre os saberes científicos é o homogeneizado das diferentes culturas presentes em sala de aula”, sendo que como qualquer outra criança, ela apenas deseja adquirir conhecimentos, dentro de um lugar onde os horizontes irão se abrir depois que ela entrar nesse ambiente.

Souza e Paiva (2013, p.6549) ainda afirmam que “ao torna-se parte do ambiente escolar urbano a concepção da criança indígena, entra em conflito com a compreensão das vivências que a mesma tem do ambiente da comunidade indígena, que fazia parte do seu cotidiano”, assim como toda criança, ao adentrar em um lugar novo, seja escola ou não, vai sempre haver esse conflito de entender, já que por estarem em constante contato com a comunidade em que vivem, não irão mudar de uma hora para outra. Isso é um processo no qual a criança indígena terá que passar quando estiver dentro de uma escola urbana, pois nada será igual ao que era quando ela se fazia presente no meio da comunidade indígena.

Ainda nas falas de Souza e Paiva

a criança indígena na comunidade é vista como um sujeito sócio histórico de direito, que tem liberdade e autonomia para desenvolver as suas habilidades de aprendizagem, conceito este não visto pelos professores da área urbana, onde a ação e reprodução do modelo de papéis que a sociedade impõe são introduzidas e aplicadas à criança indígena (SOUZA; PAIVA, 2013, p. 6549).

Percebe-se que a criança indígena já vem com direito desde antes, sendo livre para atuar seus conhecimentos de aprendizagem em sala de aula dentro do contexto urbano. E mesmo elas tendo todos os direitos, elas ainda são submetidas ao que a sociedade diz, ou seja, tudo é reproduzido e imposto as crianças não indígenas, também são feitas com as crianças indígenas.

De acordo com os autores que submetem a ideia do ambiente escolar e as suas caracterizações diante da abordagem social, vemos que é fundamental obter essas visões atreladas ao desenvolvimento dos alunos que faz parte de outros grupos étnicos.

[...]entretanto, sabemos que é no ambiente escolar, mais especificamente dentro da sala de aula, que o professor, enquanto mediador e organizador dos conhecimentos terá o poder de mediar a construção das mais diversas representações construídas pelo seu aluno através das mais variadas atividades e recursos pedagógicos que utiliza em sala, já que as categorias de representação de identidade e diferença carregam um peso simbólico muito forte enquanto atividades que constroem e desconstróem significados. (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 16).

Os conhecimentos, por sua vez, devem ser de forma significativa para atingir todos os alunos diante da formação educacional categorização a identidade e a diferença de cada um no ambiente de sala de aula. Tendo em vista, que a formação da identidade dos alunos não pode de maneira alguma sofrer interferência por parte de frustrações ou questões negativas já que ele precisa sempre usar de seu aporte de interação e comunicação entre os envolvidos no processo educacional professor-aluno, aluno-aluno e aluno- conhecimento perfazendo a tríade pedagógica conhecimento-professor e aluno. Por outro lado, submete a questão das diferenças existentes que isso pode facilitar ou dificultar, pois vai depender da aceitabilidade decorrente das características físicas e culturais existentes.

Como Pansini e Nenevé (2008, p. 31-32) destaca que:

[...] é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas [...]. Além do mais, destaca-se a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo.

A formação docente é de fundamental importância para intercalar as mediações adequadas e necessárias para as práticas pedagógicas existentes nos diversos contextos, onde o docente deve está em total formação continuada, assim como refletir diante das problemáticas existentes decorrentes de sua vivência em sala de aula, onde os docentes devem usar-se de linguagens adequadas e propícias para lidar com os seus diversos alunos,

principalmente os alunos indígenas que requerem bastante atenção por serem oriundos de uma cultura diferenciada com suas características próprias.

[...] a mediação de saberes multi/interdisciplinares no processo educativo é uma necessidade, já que a especificidade dos contextos em que se educa hoje ganha cada vez mais importância, e dessa forma o/a professor/a e a escola, não deve só se adequar a essas novas demandas, mas, sobretudo, fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver uma nova sensibilidade a partir de saberes interculturais que promova no diálogo as diferentes culturas desconstruindo a ideia de educação monocultural. (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 2).

As diversas culturas devem ser exploradas nas abordagens em sala de aula, onde os docentes podem usufruir e incrementar cada vez mais as suas aulas com a exploração dos contextos multi e interdisciplinares diante da cultura de cada aluno e para isso é necessário integrá-los e fazer uso dos diálogos e linguagens adequadas, tendo em vista que os alunos indígenas, por sua vez apresentam a língua materna e isso requer todo um processo para fluir de forma significativa o processo educacional.

Mubarac Sobrinho (2010, p. 147) em estudo feito com crianças da tribo Sateré-Mawé em escola urbana destaca que:

A produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar. Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares.

É marcante que a produção cultural da criança indígena não é aceita na escola urbana, sendo essa cultura tipicamente rica dentro dos padrões culturais da cultura indígena, o que leva a uma estereotipação e da não valorização de tudo aquilo que envolve a cultura indígena, sendo mediada pela própria escola.

Mubarac Sobrinho (2009, p.143) conceitua o “brincar como um aprendizado que possibilita a criança a viver e representar o mundo considerando seus pontos de vistas e as mais agradáveis formas de viver a realidade”, sendo que, para a criança indígena, a brincadeira é cheia de conhecimentos e aprendizagem em que ambas convivem uma com a outra dentro do espaço em que estão inseridas, tendo dentro da brincadeira regras a serem cumpridas, para que assim haja participação delas dentro da tribo.

Souza e Paiva (2013, p. 6554 apud BESSA FREIRE 2009 p.109) enfatiza que:

Ao deixarem-se apagar naquilo que há de mais seu – sua identidade, as crianças indígenas apagam também o seu passado, o seu mundo na comunidade, as suas expectativas para a promoção coletiva, característica da organização ideológica social dos indígenas.

Por este fato, a criança indígena dentro da escola urbana vai ter esse impacto de culturas proporcionado pela não valorização de sua cultura, tendo em vista que a cultura e os ensinamentos do branco e assim negando sua própria identidade para poder ser aceita na sociedade em que se encontra.

Logo, o conceito de criança indígena dentro da área urbana é um modelo, no qual os profissionais não conseguem enxergar a grande e complexa diversidade que a criança indígena traz consigo para dentro do ambiente escolar, trazendo culturas e tradições altamente ricas para ser trabalhado dentro da sala de aula, onde a não valorização implicará na aprendizagem da criança.

Na perspectiva de Vieira (2016, p. 174) “Trata-se de uma relação de trocas e parcerias, principalmente no espaço da sala de aula”, com base nessa informação é possível perceber que há uma troca de saberes entre ambas as partes de crianças indígenas e não indígenas dentro do contexto escolar.

Ainda na fala de (VIEIRA, 2016, p. 176):

Com os conflitos e as tensões tornando-se cada vez mais presentes no espaço escolar, as crianças indígenas, mais especificamente as meninas, acabam se aproximando cada vez mais umas das outras. Procuram sempre andar em turma e transitar pelos mesmos lugares, conversar entre si e não dialogar com outras pessoas. Nas atividades em sala de aula em que o trabalho precisa ser realizado em grupo, quando não conseguem se reunir com a outra colega indígena, optam por trabalhar individualmente.

Esse contato com as meninas do mesmo grupo no qual faz parte, faz com que elas fiquem afastadas das outras crianças não indígenas. Isso é comum dentro da comunidade indígena. As meninas se juntam com as meninas e os meninos, a maioria das vezes com os meninos. Então quase não há o envolvimento entre ambos os sexos. “Muitos ficam incomodados com o silêncio, a tranquilidade e o comportamento das crianças indígenas em sala de aula” (VIEIRA, 2016, p. 177).

1.5 Diretrizes curriculares para a infância indígena e não indígena

Conforme aponta O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena (1998, p. 08):

A promulgação da Constituição de 1988 constitui-se como um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. É de particular importância o fato da Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, inter-cultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Só desta forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Com a Constituição de 1988 os indígenas passaram a ter os seus direitos assegurados por Lei dentro da sociedade em que fazem parte, direitos estes que antes não tinham. Através dessa Lei foram respeitados diante da sociedade, por estarem em um grupo diferente. Um grupo étnico, grupo este cheio de cultura, tradições e costumes, no qual também foram assegurados por lei, para que assim não fosse perdido o que desde antes vem sendo cultivado dentro da cultura indígena.

Essa educação escolar diferenciada, nos mostra que através da lei que assegura esse ponto discutido na citação, realmente mostra o grande grau de importância de se preservar essa cultura tão rica dentro da sociedade indígena. E dentro dessa área específica de manter a cultura, com as crianças indígenas não é diferente. É através das crianças que vai se propondo trabalhar essa questão da cultura dentro da educação escolar diferenciada

Os indígenas são cidadãos brasileiros, portanto estão segurados também pela legislação geral como o Estatuto da criança e do adolescente, lei federal nº 8.069 de 1990, que garante em seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (ECA, 1990. p.08)

Muitas das vezes estes direitos são negados e o Estatuto da Criança e do Adolescente é mais uma lei que precisa ser vista com mais atenção, buscando formas de trabalhar essas leis que nem sempre é atendida para as crianças. As leis que tem tido um grande avanço nos últimos tempos, nem sempre elas são seguidas, nem cumpridas. Temos convicção que esses direitos passam por profissionais qualificados para que as orientações sejam dadas com segurança para os que precisam usar as leis dentro da sociedade.

Com relação à educação escolar para os povos indígenas, a LDB faz menção a ela em dois momentos. No Artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da

Constituição Federal e assim se refere: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Percebe-se que a língua materna é algo que já vem desde muito tempo dentro das comunidades indígenas. Essa língua que é assegurada por leis aos povos indígenas. As crianças, até que cheguem a uma idade escolar, falam propriamente a sua língua materna de origem, e ao chegar a escola passa a se deparar com uma língua que não é sua, e sempre se encontram com outras pessoas de línguas diferentes, isso acaba dificultando o aprendizado da criança indígena, pois vão se deparar com o despreparo dos professores.

Conforme especifica as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (2017, p.27):

No Brasil, a educação escolar para os povos indígenas passou por várias fases de imposição da cultura dominante. Esse processo descaracterizou as culturas e contribuiu para a extinção de muitas línguas indígenas. Porém, a história desses povos sobre suas lutas em relação ao território, saúde e educação encontra forças nos direitos resguardados na Constituição Federal de 1988.

Percebe-se que sempre a cultura dominante vinha tomando espaço dentro da vida da cultura dos povos indígenas, e que essa imposição de maneira nenhuma favorecia o lado da educação escolar indígena. E para que a cultura ou a educação dos povos indígenas não fosse tirada de vez, veio a Constituição Federal de 1988, para ajudar a manter essa cultura tão rica dentro da sociedade, e ao mesmo tempo dando direitos assegurados, dentro de uma sociedade em que eles também fazem parte.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 é um documento que orienta e que subsidia as novas práticas das escolas indígenas, e contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. O documento apresenta considerações gerais sobre a Educação Escolar Indígena, por meio de fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

A Resolução CNE/CEB nº 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Respalda a Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade. Traz orientações sobre a educação escolar indígena infantil, quando solicitada pelo povo indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (DCNEI) trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o atendimento da educação escolar

infantil indígena e quilombola em suas especificidades. Esse parecer contribuiu para a criação da Resolução CNE/CEB nº 05/2009.

A educação infantil no Brasil e no mundo vem crescendo bastante ultimamente. Com esse aumento, também cresce a urbanização, o destaque da mulher dentro da sociedade e as variações de diversas famílias sendo construídas na sociedade brasileira. Vendo por outro lado, observa-se que o olhar está mais voltado para a primeira infância, e isso tem feito com que a educação infantil seja destaque para que as instituições venham investir mais nessa área com crianças de zero a seis anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”. A lei que vem para assegurar os direitos das crianças dentro da Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, determinou como "o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos). Deste modo, a Constituição Brasileira teve um papel decisivo na questão dos direitos da criança.

A Constituição Brasileira, outorgada em 1988, em seu artigo 208 preconiza como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” garantindo assim, o seu direito à educação (Brasil, 1998a, p.154).

Com o objetivo de fortalecer os direitos das crianças dentro da Educação Infantil Oliveira, (2008, p. 53) afirma que:

Entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994. A comissão que elaborou esse documento “traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola” (OLIVEIRA, 2008, p. 53 apud BITTAR, SILVA E MOTTA, 2003, p.39).

De acordo com a lei a criança de 0 a 5 anos ganhava direitos conforme preconizava a lei, obrigando o Estado pelo atendimento a estas crianças em creche e pré-escola, tendo que dá todo um suporte para a demanda que estava sendo atendida.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 vem afirmar que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º, inciso IV, confirmou, mais uma vez, o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado. Também estabeleceu que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (artigo 11, inciso V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino.

Oliveira (2008, p. 54) diz que:

Dois anos depois, a LDB 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em consonância com a Constituição Federal, reconhece, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Embora essa etapa da educação básica não seja obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público, mais precisamente, dos municípios.

A primeira etapa que é tão importante na iniciação da vida escolar de uma criança. Os direitos são de lei, mesmo que não venham a fazer uso deles. São direitos constitucionais nos quais são garantidos a criança, seja ela qual for. Pelo fato da criança não poder lutar por seus direitos, a família tem o dever de brigar por eles. O poder público com o poder que lhe é dado oferece esse importante serviço juntamente com os municípios.

Ainda segundo a LDB, artigo 29, a educação infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Em 2005, o MEC determina a nova Política Nacional de Educação Infantil, que indica diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos está o de “Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (Brasil, 2005, p.17, 19).

A educação infantil diante da nova LDB ganha espaços qualificados para trabalhar na área pedagógica, cabendo a União à coordenação da Política Nacional de Educação e ao município a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambos lugares vem mantendo como prioridade o ensino fundamental.

Portanto as leis são destinadas a se fazer valer dentro da sociedade para a educação da criança dentro da Educação Infantil. São elas que dão todo um suporte para que o ensino

seja feito como deve ser, garantindo um aprendizado satisfatório na vida de quem está iniciando a vida escolar. Logo, é na educação infantil que a maioria de nossas crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que deseja completar a educação que ganham na família e na sociedade.

CAPÍTULO II – MATERIAIS E MÉTODOS

Na pesquisa bibliográfica foram consultadas diversas literaturas de acordo ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho fosse devidamente fundamentado como tem que ser. A pesquisa também contou com as observações feitas durante o programa do PIBID no ano de 2018 a 2019.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Ela tem a finalidade de fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material já escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

“De caráter descritivo e exploratório, esta pesquisa básica, do tipo estado da arte, visou descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 12). Ainda na fala do autor, as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Para (FERREIRA, 2002, p. 15)

A revisão bibliográfica busca identificar que teorias estão sendo construídos, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

Com fundamentos na fala de Ferreira (2002, p. 25):

É o estudo que visa mapear e discutir a produção acadêmica em um determinado assunto, cujo recorte temporal seja definido, assim como a forma e condição que a produção tenha sido produzida, seja em dissertações, teses, publicações em periódicos ou em congressos.

Com isso, os anos de publicações de tais trabalhos sobre a temática em questão de estudo foram de 1996 a 2020 e assim percebe-se que muitas coisas aconteceram dentro da sociedade durante todos esses tempos de grandes transformações dentro da mesma.

Na perspectiva de Gil (2010, p. 20)

E assim a leitura dos trabalhos dentro da temática analisada, foi realizada a definição dos aspectos a serem considerados na classificação e descrição dos trabalhos em

estudo; separação e organização dos dados de interesse de cada trabalho de maneira contextual e interpretação. Assim foi necessária a análise bibliográfica das atas desse evento que apresenta um grande número de trabalhos científicos, considerados como tipos especiais de documentos.

De acordo com os acontecimentos que vieram surgindo durante esses tempos com a pandemia da Covid 19, não foi possível realizar a pesquisa de campo, desse modo interferindo na suspensão das aulas presenciais na escola da referida pesquisa, havendo somente atividades de forma remota. Sendo assim não houve aplicação de nenhum instrumento através de questionário.

Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi possível observar as crianças indígenas dentro da escola a sua relação com as outras crianças, com os professores e outras pessoas que trabalhavam na escola. O Período do programa foi de Agosto de 2018 a Maio de 2019.

O presente trabalho aconteceu na Escola Municipal Professora Maria Batista Lopes, situada na Rua Coronel Berg, no bairro Dom Pedro I em Tabatinga-AM.

Os sujeitos dessa pesquisa foram as crianças indígenas matriculadas na Escola Municipal Professora Maria Batista Lopes, na cidade de Tabatinga.

No entanto durante o Programa Residência Pedagógica, foi possível perceber essa relação de trabalho com que os professores estão a fazer no momento de pandemia da COVID 19. Os mesmos trabalham de forma remota, passando atividades para os alunos via *WhatsApp* para que eles baixem as atividades propostas.

As leituras complementares para a realização do trabalho foi realizada no período de 2019 a 2020. Em 2021 foram realizadas mais algumas leituras para a finalização do mesmo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciou-se o presente trabalho através de pesquisa bibliográfica, na forma de pesquisas que foram consultadas em diversas literaturas de acordo ao assunto em estudo, como em artigos publicados na internet, livros, no qual os mesmos possibilitaram para que este trabalho fosse devidamente fundamentado e transcrito aqui.

Sabe-se que o desafio intercultural significa para crianças indígenas, dificuldade na aprendizagem principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o baixo rendimento é facilmente observado ao final do ano letivo, nos relatórios finais das escolas. Na qual, as mudanças drásticas de informações quando enfrentadas com a cultura por eles já conhecidas no dia a dia.

Segundo Vieira (2015), todo esse procedimento é preciso para entender o mundo em que a criança indígena está inserida e o modo como experimenta e se expressa na vida social. Já de acordo com Jesus (2015, p. 102), a sociedade ocidental tem a educação como uma área do conhecimento, também as sociedades indígenas possuem, no interior de seus conhecimentos nativos, formulações importantes acerca do ensino e da aprendizagem.

Com isso, segundo Lopes (2012, p. 68-69):

O interculturalismo e o multiculturalismo são conceitos que muitas vezes se confundem. O primeiro é mais utilizado na pesquisa francesa, enquanto, o segundo, na anglosaxônica. O termo “multicultural” refere-se à diversidade cultural presente nos vários grupos de uma sociedade. “Intercultural”, por sua vez, refere-se ao diálogo, à comunicação, ao reconhecimento e à práxis, caracterizando as relações dos indivíduos, grupos e organizações das mais diversas culturas.

Assim, reafirmar a variedade étnico-cultural dos povos indígenas brasileiros, e, concomitantemente, o direito à identidade coletiva destes povos. De tal forma, deve ser rejeitada o termo evolução em relação às culturas existentes no Brasil e afirmado o direito à diversidade étnico-cultural. Por isso, devemos concluir que não existe uma identidade cultural única no nosso país, mas diversas identidades que devem coexistir e conviver de maneira harmoniosa, fortalecendo as características de indianidade e brasilidade, reconhecendo que todos somos seres humanos, embora diferentes uns dos outros.

A Educação Escolar Indígena tem sido uma temática relevante para a realização de estudos em diferentes áreas, tendo em vista o conjunto de diretrizes, documentos e amparos legais que evidenciam o reconhecimento do direito dos índios a firmarem a identidade sociocultural, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, no

intuito de proteger as manifestações das culturas indígenas e salvaguardar as línguas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998).

De acordo com Peres,

[...] o mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenômeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que ao mesmo tempo sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por Globalização (PERES, 2002. p. 4).

E relacionando a dificuldade de aprendizagem com a problemática deste estudo, onde desafios interculturais dos estudantes indígenas e evasão na educação básica. Segundo Lopes (2017), somam-se ainda as diferenças culturais, entre outros fatores, que se apresentam como potenciais índices de desmotivação para os estudantes, por não conseguirem acompanhar os conteúdos com a mesma facilidade dos alunos não indígenas.

De acordo com (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 214):

A escola, lugar diversificado de crença e costumes, valores e opiniões, e um espaço de interculturalidade quando uma ou mais culturas entram em interação uma com a outra. O corpo docente da escola deve considerar a interculturalidade em seu trabalho pedagógico junto ao aluno indígena, para que possa haver reflexão sobre o que se está trabalhando em sala de aula.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização, visto que o que nela se faz, se fala e se valoriza, serve de exemplo para aquilo que a sociedade deseja e aprova. Além disso, a escola precisa zelar pelos conhecimentos que visa construir, pois estes precisam ser trabalhados de forma contextualizada e integral na realidade do meio em que vivem os alunos.

Mesmo com este conceito de escola, a integração da criança indígena nela é tida com dificuldade, tendo em vista como relatada anteriormente, os saberes por elas adquiridas no seu dia a dia com a relação de sua comunidade, ocasiona desafios desde sua interação com outras crianças ou aprendizado, sabendo que possuem até mesmo sua própria língua e em uma escola urbana não poder falar com frequência, ocasionando até certa timidez e afastamento dos demais na escola.

Segundo o trabalho de Moraes (2020), as relações estabelecidas no ambiente escolar são constituídas por elementos emocionais, intelectuais e sociais. Enquanto sujeitos histórico-sociais, devemos ser capazes de estabelecer relações sociais, tecer críticas e vivenciar

preceitos de cidadania. Para que isto aconteça, a escola precisa proporcionar conhecimentos significativos para vida dos estudantes e oportunizar práticas de interação social, investindo em formação dos sujeitos para a vida em sociedade. Ainda mais em uma região como o Amazonas, onde os desafios interculturais são ainda maiores, por haver misturas de costumes e culturas tanto indígenas como de outros países que fazem fronteira na cidade de Tabatinga-AM.

As cidades gêmeas Tabatinga e Letícia-Colômbia, são formados por pessoas que ali chegaram e povoaram das demais cidades mesorregionais bem como também da Colômbia que elas englobam, se integram em relações que estabelecem aspectos sociais e vias de representação de um ambiente geográfico fronteiriço material e imaterial onde o senso comum atrai a atenção para a necessidade de compreensão através das teorias de representações sociais no campo da psicologia social (MACHADO, 2010, p. 14).

Nas escolas municipais da cidade de Tabatinga, a evidência da interculturalidade se faz mais notável, já que influencia diretamente no ensino-aprendizagem. Segundo Lobato (2008) atualmente, o ensino adquiriu uma tonalidade de que qualquer coisa a ser estudada deve ter relação com a vida do aluno. Ao desenvolver atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, formar-se-ão indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los ao seu cotidiano.

Já Fernandes (2006) afirma que:

A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítica e reflexiva frente à realidade em que vive. Portanto, as várias estratégias de ensino devem permitir a significação da aprendizagem, mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu dia-a-dia. A aprendizagem polissêmica visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas com contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos da vida real.

Assim, segundo Moraes (2020), o professor tem um papel determinante na vida das crianças, pois é ele quem vai possibilitar o primeiro contato delas com os seus objetos de conhecimento. Através da sua intencionalidade pedagógica, dos planejamentos de ensino, das metodologias e dos recursos didáticos, o professor tem a missão pedagógica de proporcionar aos estudantes uma formação global. O professor crítico e consciente das suas práticas,

oferece possibilidades para as crianças pensar, interagir, trocar experiências e construir conhecimentos.

Segundo Vygotsky (1993), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, a inserção precoce da criança no universo escolar pode gerar o avanço de seu desenvolvimento gerando assim benefícios para a própria criança estar preparada, para as diversas situações que a vida possa lhe proporcionar que é o que mundo visa hoje, portanto é necessário que a criança seja preparada.

Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi possível observar as crianças indígenas dentro da escola a sua relação com as outras crianças, com os professores e outras pessoas que trabalhavam na escola. O Período do programa foi de Agosto de 2018 a Maio de 2019, na Escola Municipal Professora Maria Batista Lopes, cidade de Tabatinga – AM.

Durante as observações do referido programa foi possível perceber a relação das crianças indígenas com as crianças não indígenas, com as crianças peruanas e colombianas, com a professora e com as outras pessoas da escola. Pelo fato de fazer parte de uma área fronteira, a escola recebe essa mistura de crianças, que são de baixa renda também.

Durante as atividades propostas pela professora as crianças desenvolviam bem quando estas eram lúdicas, ou tinha algum material concreto. A interação das crianças indígenas eram visíveis, já que envolvia um pouco da brincadeira dentro do ensino delas, favorecendo para os mesmos raciocínio e aprendizado. Com a finalidade de melhorar a aprendizagem de cada um, essas atividades eram realizadas dinamicamente em grupo, para que houvesse a interação delas.

No momento das aulas as crianças indígenas pouco se movimentavam para interagir com as outras crianças. Raro eram os momentos em que elas falavam algo para a professora ou para os colegas. As crianças indígenas são por natureza caladas. Realmente elas se soltavam mais no momento da brincadeira desenvolvida na sala de aula.

No momento das explicações da professora, a criança indígena ficava atenta as explicações, mas se ela tivesse dúvida sobre o assunto ela não falava, por medo ou vergonha. Então através das brincadeiras elas se soltavam mais e aprendiam também.

As crianças indígenas tinham muita dificuldade na leitura e na matemática. O fato delas não terem essa interação com a professora dificultava muito o seu aprendizado. E com as brincadeiras que envolviam essas áreas, elas se desenvolviam melhor dentro da sala de aula.

No intervalo as crianças indígenas buscavam sempre brincar com as crianças não indígenas. Mais na educação física a professora sempre colocava as crianças indígenas para brincar com os demais da sala. Na hora da merenda elas sempre saiam no pequeno grupo de duas ou três meninas para lanche.

Algumas brincadeiras eram feitas na sala de aula mesmo, apesar de ser de um espaço pequeno para certas brincadeiras. Apesar de o espaço ser pequeno as crianças participavam assim mesmo.

No entanto, um dos grandes desafios que dentro de uma escola é integrar o ensino a ações acerca da diversidade e das diferenças humana e culturais. Isso, porque, “a cultura universal, ou mesmo a cultura nacional, conviveu com o apagamento de muitas manifestações culturais de grupos minoritários que viviam em seu interior” (MACEDO, 2010).

Assim, Lopes (2009) leva a refletir que o ato de incluir todos os sujeitos em um mesmo espaço, nesse caso a sala de aula, respeitando a diversidade, exige do mediador não apenas o reconhecimento das diferenças, mas a construção de novas metodologias que não visam apenas a sistematização do conteúdo curricular, mas que também oportunizem situações de acolhimento, interação e respeito para com o outro.

As diversidades integram a humanidade. Ser diferente é uma contribuição para o enriquecimento do humano. O problema é que as diferenças, historicamente foram hierarquizadas, promovendo e instalando as desigualdades. E, a escola sendo espaço de todos, absorve cada vez mais todas as diversidades, e, se a escola mostra esse conhecimento construído historicamente, também de forma hierarquizada, inferiorizando raças, etnias, corporeidades, gêneros, classes entre outros, estará reforçando e perpetuando a inferioridade, o que leva os diferentes a serem discriminados e excluídos dentro e fora da escola.

Preconceitos, rótulos e discriminações são inevitáveis, já na primeira infância as crianças entram em contato com discursos negativos acerca desses temas. Para que as crianças saibam lidar com a diferença com sensibilidade e equilíbrio, é preciso que tenham familiaridade com a diversidade, portanto esse tema necessita ser trabalhado no cotidiano no dia a dia, e não somente nas datas dedicadas a esse tema., ou seja, é necessário abordar de forma natural, inserindo-o em práticas diárias, como brincadeiras, leitura, música, entre outras atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada com diferentes autores sobre a temática demonstrou as diferenças culturais enfrentadas pela escola, ainda mais no processo de aprendizagem da criança indígena e da interação dela com as crianças não indígenas. De tal forma, vários fatores também influenciam os desafios das crianças indígenas a referida escola urbana, principalmente pela timidez ou o medo de ser excluído.

Observou-se ainda com os autores pesquisados que ainda há escolas que buscavam unificar o comportamento e a aprendizagem dos estudantes indígenas, tendo como parâmetro o modelo de vida não indígena. Na visão dos professores, e que os estudantes indígenas precisam se adaptar ao modelo de educação que lhes era oferecido na escola não indígenas.

No ambiente escolar pouco se percebe sobre a efetivação de práticas pedagógicas que possibilitasse aos educandos indígenas e não indígenas, momentos de diálogos, trocas de experiências acadêmicas e culturais. Sendo que há várias formas de se trabalhar a interculturalidade, na qual seria a escola pensar no que os não indígenas poderiam aprender e, assim promover um aprendizado para todos em geral.

A interação cultural e as trocas de conhecimentos, poderiam intensificar as crianças indígenas a promulgarem suas capacidades culturais e intelectuais, tais como seus desenhos de onde vivem, as músicas, as danças de sua cultura, ou até mesmo as suas histórias que ouvem dos mais velhos da família, onde tal situação serviria como interação deles com outras crianças.

Sendo assim, respeitar as diferenças é uma prática de ensino libertadora. Onde o grande desafio do professor é colaborar com esta pesquisa, as reflexões e debates para que as escolas urbanas se transformem em locais efetivamente interculturais, sendo que ofereçam a todas as crianças indígenas e até mesmo não indígenas várias formas de ensinar, aprender, respeitar e interagir, e que assim sendo realizado se poderá haver uma educação escolar voltada na interculturalidade e posteriormente, imaginar em uma transformação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALCEU ZOIA e ODIMAR J.; PERIPOLLI - **Infância indígena e outras infâncias. Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Alegre: Artes Médicas SUL, 2000.

ARAÚJO, A. S. V. **A Educação Infantil Indígena Brasileira**. Revista Artigos.Com. ISSN 2596-0253. Volume 5 – 2019.

BRASIL (1998a). *Constituição Brasileira de 1988*. 10 ed. Atualizada em 1998. Brasília, Brasil (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política*

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm Acesso: 10 jun. 2010

BRASIL, **LDB 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20. jul. 2021.

BRASIL, Lei Federal n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**.

BRASIL. Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso: 10 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Brasília: MEC/SEF 1998 b. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. Brasília. Dezembro 1996.

BRASIL Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. MEC/CNE/CEB, 2012. Revista Artigos.com/ISSN 2596-0253. Acervo Mais.

BRASIL. **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Ministério da Educação (Org.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2005. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BRASIL. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Ministério da Educação. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan/abr. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 de outubro de 2020.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998 30p. + anexos.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovada em 11 de novembro 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC, 1998.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, L. C.; ROBAERT, S.; FREITAS, L. M. **A Educação Do Campo No Contexto Da Educação Brasileira: Questões Históricas, Políticas E Legais.**

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Hall, 2002.

COSTA, C. F. N. JÚNIOR, Cleonildo Mota Gomes. **Saberes docentes indígenas: um estudo das práticas pedagógicas em aulas de ciências nas Escolas Xukuru, Pesqueira.Travessias,** Cascavel, v. 11, n.2, p. 98 – 127, maio/ago., 2017.

CECCON, Claudius (Org). **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente,** Porto. 1990.

FERNANDES, S. (2006). **Contextualização no Ensino de Matemática – um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do distrito federal.** Disponível em <http://pt.scribd.com>. Acessado em: 21 jun. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, n. 79, p. 257 – 272, ago. 2002.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis.** 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Ibase, 2004. p. 11-31.

JESUS, S. C. **No campo da educação escolar indígena: reflexões a partir da infância Mbya-Guarani.** 1ª ed. Curitiba, Appris, 2015.

LOBATO, A. **Contextualização: um conceito em debate,** 2008. Acessado em: 21 jun. 2021 em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br>.

LOPES, F. R. **Infância e diversidade: concepções e práticas de Inclusão de crianças “diferentes”.** IX Congresso Nacional de Educação, 2009.

LOPES, M. S. **Evasão e fracasso escolar de alunos indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso.** Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5792>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MACEDO, E. **A cultura e a escola.** In: **Marcas da diferença no ensino escolar**/organizador: Richard Miskolci. – São Carlos : EduFSCar, 2010.

MACHADO, A. C. D. **Representações sociais das famílias de alunos brasileiros e bolivianos sobre a escola de artes moinho cultural sul-americano, em Corumbá/MS.** 2010. Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 73p. UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS.

MANAUS. Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Gerência de Educação Escolar Indígena. SEMED. Manaus, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

MORAIS, C. M. Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. Textura, Canoas. p.102-123 n.32, set./dez.2014.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Infantins Indígenas: As culturas Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Escolares como Elemento de (Des)Encontro com as culturas das crianças Sateré-Mawé.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 53-70.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. **Educação multicultural e formação docente.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

PERES, A. N. A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade atual. *Jornal A Página da Educação*, ano 11, n. 112, maio 2002. p. 4.

PINHO, A. S. T.; SANTOS, S. R. **Educação Fundamental No Campo: Por Uma Educação Liberta Do Modelo Escolar “Urbanocêntrico”.**

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. **Revista Espaço Acadêmico- N° 127- dezembro de 2011. Ano XI- ISSN 1519- 6186.**

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. **Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo.** In: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 5., 2012. Anais... Belém do Pará, 2012.

SANTANA, J. V. J. **Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri.** Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação • N° 05. Ano III (2012) • Jan./Abril ISSN 2179.8443

SANTOS, R. B.; SERRAO, M. C. Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia?. **RELEM – Revista Eletrônica Mutacões**, 2017, p. 210-225.

SANTOS, A. P.; SILVA, R. C. O. **A interculturalidade em questão: reflexões a partir do ensino da educação física escolar**. EdUECE - Livro 3

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (org.). SODRÉ, M. D. B.; NASCIMENTO, A. D. **Problematizando a identidade na educação: a educação do campo**. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v. 5, n. 2, jul/dez. 2001

SOUZA, E. C. S.; PAIVA, I. T. P. **O Processo de Ensino/Aprendizagem da Criança Indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental Em Escola Urbana De Parintins**. **Revista EDUCERE**, 2013.

SOUZA, E. C., MEIRELES, M. M.; ANTUNES, H. S.; ARIAS, Graziela. Franceschet. **A forma da outra beira: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas**. In: **Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares**. , (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 69-85.

SOUZA, E. C. **Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural**. In: **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. SP: Cortez, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/index.html>>. Acesso em: 15 de jan de 2020.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2015.

VIEIRA, C. M. N. **As crianças indígenas em escolas da cidade: os conflitos e as tensões nas relações escolares**. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 42, p. 167-184, maio/ago. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial; reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.