



SUMÁRIO EXECUTIVO 2025

DIAGNÓSTICO DA POLÍTICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA, NOS
MUNICÍPIOS DE AMAJARI, UIRAMUTÃ E NORMANDIA



**TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA**
Cidadania e Transparência



**Instituto
Rui Barbosa**
A Casa do Conhecimento dos Tribunais de Contas

Organizadores:

**Iana dos Santos Vasconcelos
Valdélia Vieira dos Santos Lena
Sandro Martins de Almeida Santos**

SUMÁRIO EXECUTIVO 2025

**DIAGNÓSTICO DA POLÍTICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA, NOS
MUNICÍPIOS DE AMAJARI, UIRAMUTÃ E NORMANDIA**



**TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA**
Cidadania e Transparência

COORDENAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Valdélia Vieira dos Santos Lena
Iana dos Santos Vasconcelos

ORGANIZAÇÃO

Iana dos Santos Vasconcelos
Sandro Martins de Almeida Santos
Valdélia Vieira dos Santos Lena

AUDITORES DE CONTROLE EXTERNO

Antonio de Oliveira Marques
Maria do Perpétuo Socorro Moura Pinho
Valdélia Vieira dos Santos Lena

PESQUISADORES

Iana dos Santos Vasconcelos
Sandro Martins de Almeida Santos

COLABORADORES DA PESQUISA

Ananda Machado
Catarina Janira Padilha
Jovina Mafra dos Santos
Maxim Repetto Carreño
Simone Rodrigues Batista Mendes

AVALIADORES INSTITUCIONAIS

Aldinéio Sarmento Silveira (DIEEI/SEED)
André Raimundo Ferreira Ramos (COPE/FUNAI)
Claudia P. Rodrigues Komo (CEFRR/SEED)
Ineide Izidório Messias (DIEEI/SEED)
Mariléia Teixeira (OPIRR)
Kiolando de A. Andrade (SEDISC/CR-RR)
Yuri Pires Rodrigues (UNICEF)

FOTOS

Emanuele Cristina Pasqualotto
Marcelo Fernando Mariano Mora
Penélope Gomes da Silva Buffi

PROJETO GRÁFICO

Diogo da Silva Barros
Bruno Ricardo Coelho Araújo

REVISÃO E LINGUAGEM SIMPLES

Penélope Gomes da Silva Buffi

REALIZAÇÃO

Tribunal de Contas do Estado de Roraima

PRESIDENTE

Francisco José Brito Bezerra

VICE-PRESIDENTE

Bismarck Dias Azevedo

CORREGEDOR

Célio Rodrigues Wanderley

PRES. ESCOLA DE CONTAS

Simone Soares de Souza

OUVIDORA

Cilene Lago Salomão

MEMBRO

Joaquim Pinto Souto Maior Neto

GRUPO DE TRABALHO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

COORDENADORA

Cilene Lago Salomão

MEMBROS

Simone Soares de Souza
Ana Roberta Moratelli
Antonio de Oliveira Marques
Bruno Ricardo Coelho Araújo
Celeste Maria Teodoro Varotto Wanderley
Elder Araújo Mesquita
Ester de Oliveira Villanueva Seabra
José Etevaldo Doroteu dos Santos
Laurindo Gabriel de Souza Neto
Lucyara Braz Duarte de Albuquerque
Marcelle Valeska Paracat Lucena
Marcelo Fernando Mariano Mora
Maria do Perpétuo Socorro Moura Pinho
Penélope Gomes da Silva Buffi
Valdélia Vieira dos Santos Lena
Walquíria Domingues dos Santos

PARCEIROS

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Instituto Insikiran de Educação Superior

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ferramenta: NotebookLM.

Finalidade: Produção do rascunho inicial e do resumo executivo, com base nos relatórios mensais dos autores.

Revisão Humana: A ferramenta organizou as informações e elaborou a primeira versão do texto. Todo o conteúdo foi revisado, editado e aprovado pelos autores.

Responsabilidade: Os autores humanos assumem total responsabilidade pela precisão e pelo conteúdo final deste documento.

Número Padrão Internacional de Livro:

ISBN nº 978-65-979529-0-8

T822 Tribunal de Contas do Estado de Roraima

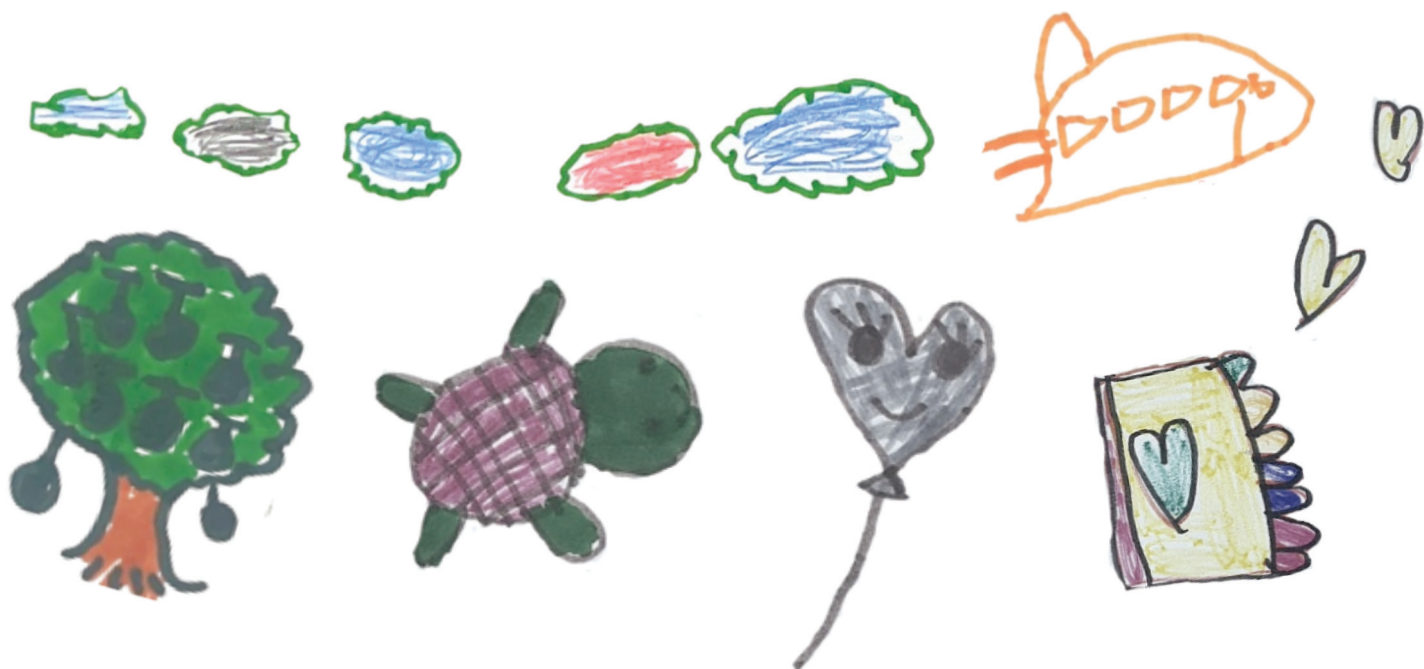
Sumário Executivo 2025: diagnóstico da política da primeira infância na educação escolar indígena em Roraima, nos municípios do Amajari, Uiramutã e Normandia. Organizadores; Iana dos Santos Vasconcelos; Sandra Martins de Almeida Santos; Valdélia Vieira dos Santos Lene. Boa Vista: Tribunal de Contas – RR; 2025.

56f. 30 cm ilust.

Inclui Bibliografia

ISBN 978.65.979529.0.8

1. Educação Escolar – Indígena – Roraima – 2. Educação – Currículo – Indígena – Roraima – 3. Educação Especial – Inclusão – Roraima – I. Vasconcelos, Iana dos Santos. II. Santos, Sandro Martins de Almeida. III. Lene, Valdélia Vieira dos Santos



A capa deste Sumário Executivo reúne desenhos e pinturas feitos por crianças dos povos Macuxi, Ingarikó, Patamona, Taurepang, Saporá e Wapichana durante oficinas de escuta nos municípios pesquisados.





A elaboração deste Diagnóstico da Educação Escolar Indígena infantil foi uma jornada que só se tornou possível graças ao esforço, à dedicação e ao compromisso de muitas mãos. Foi um verdadeiro trabalho colaborativo, exigindo uma articulação sincera entre diversas esferas institucionais e comunitárias.

Por isso, expressamos nossa profunda gratidão a todos os parceiros cuja participação foi mais que crucial: foi a essência para a validação e o sucesso desta pesquisa.

Dirigimos nosso reconhecimento especial às lideranças indígenas, comunidades e escolas. Queremos agradecer imensamente pelo acolhimento generoso, pela abertura de portas e, acima de tudo, pelo papel insubstituível de ponte entre o nosso trabalho e as realidades locais. Suas autoridades, seus saberes ancestrais, suas visões de mundo e suas perspectivas de educação não apenas enriqueceram, mas nos ensinaram a conhecer e a entender as distintas realidades indígenas, sendo fundamentais para garantir a credibilidade e a legitimidade deste diagnóstico.

Aos gestores municipais de Uiramutã, Amajari e Normandia, nosso agradecimento pelo apoio institucional decisivo, pela prontidão na disponibilização de dados e pela visão estratégica em reconhecer a urgência e a importância deste trabalho para o aprimoramento contínuo das políticas educacionais locais.

Às instituições validadoras pelo rigor técnico inestimável e pela dedicação metódica na checagem e confirmação dos dados coletados, assegurando a qualificação das informações apresentadas neste diagnóstico.

Um agradecimento final, cheio de afeto e uma calorosa homenagem, é dedicado às **crianças**. Com sua participação genuína, espontânea e inspiradora, elas foram as verdadeiras e mais importantes protagonistas desta pesquisa.

Esperamos que este diagnóstico seja um instrumento capaz de garantir e concretizar o direito a uma educação específica, diferenciada e, de fato, intercultural para as crianças indígenas em Roraima.

Iana dos Santos Vasconcelos
Instituto Insikiran
(UFRR)

Valdélia Vieira dos Santos Lena
Secretaria de Avaliação e Monitoramento
de Políticas Públicas (Seamp/TCE-RR)

PREFÁCIO – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	07
APRESENTAÇÃO	11
PALAVRA DO IRB E TCE-RR	12
1. O Que motivou esta pesquisa	14
1.1 Etapas do trabalho.....	15
2. Direitos garantidos:	
Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	18
3. Como a visão indígena sobre a infância afeta a educação escolar	20
4. O Que Encontramos: Diagnóstico e Desafios	24
4.1. Concepções de Infância e Educação Indígena.....	25
4.2. Por que os pais matriculam seus filhos?.....	25
4.3. O Desafio do Currículo e da Língua indígena.....	26
4.4. Infraestrutura e Transporte.....	27
4.5. Formação e condições de trabalho docente.....	27
4.6. Organização do Sistema Escolar.....	28
4.7. Participação Social e Conselhos.....	29
4.8. Educação Especial e Inclusão.....	29
4.9. Articulação com Saúde e Assistência Social.....	30
4.10. Cooperação internacional e Padronização.....	31
5. Construção coletiva de estratégias e validação	32
5.1. Concepções de Infância e Educação Indígena.....	34
5.2. Principais motivações da Educação infantil para os pais.....	34
5.3. Educação Escolar Indígena e o Currículo.....	35
5.4. Infraestrutura	35
5.5. Formação e condições de trabalho docente.....	36
5.6. Organização do Sistema Escolar e Gestão.....	37
5.7. Participação Social e Conselhos.....	37
5.8. Educação Especial e Inclusão.....	38
5.9. Interface com Saúde e Assistência Social.....	39
5.10. Cooperação internacional e Padronização.....	40
6. Síntese das recomendações	41
7. O caminho das boas práticas	43
Referências bibliográficas	45

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência de crianças e jovens indígenas em suas aldeias com qualidade de vida tem sido a preocupação dos povos indígenas nos últimos anos. A oferta de educação escolar intercultural e multilíngue de qualidade nas aldeias é uma das políticas importantes para garantir a permanência dos jovens nos seus territórios e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico autônomo dos projetos coletivos dos povos e das comunidades indígenas.

O ensino escolar indígena se justifica pelo motivo principal que é a oportunidade de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos próprios alunos, crianças e jovens, e da comunidade como um todo. É importante considerar também o papel dos professores neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade.

Os povos indígenas são sociedades autóctones das Américas que desenvolveram e continuam desenvolvendo civilizações complexas, autônomas e altamente sustentáveis, cujas histórias não acabaram, porque continuam vivas e cada vez mais enraizadas na sociedade de hoje. Construíram suas civilizações em seus territórios, desenvolvendo complexos sistemas de conhecimentos e modos de vida. A oralidade e a memória são poderosas ferramentas de continuidade desses saberes e fazeres ancestrais.

A ancestralidade indígena é uma conexão e interação com a dinâmica do mundo primordial que possibilita a vivência continuada dos princípios e valores dos primeiros tempos do mundo e da humanidade.

As identidades, línguas, culturas e conhecimentos indígenas têm conservado suas singularidades em meio ao mundo globalizado, sem isolamento. Conservam o papel socializador e educador da família, da comunidade, do povo, dos anciãos. Valorizam, transmitem e aplicam suas sabedorias e valores ancestrais, respeitando a natureza, fonte de todo conhecimento.

As culturas indígenas também expressam os grandes valores universais, às suas maneiras. Nas solenidades das festas e dos rituais, na pintura corporal, na concepção sagrada do território, da natureza e do cosmos, elas manifestam a consciência ancestral, histórica, moral, estética, ética, religiosa e social. A diversidade de visões de mundo e dos modos de organização da vida, são transmitidos de pais para filhos e de geração para geração. As experiências empíricas e teórico-reflexivas do corpo e do espírito são as forças que movem o caminho milenar dos povos ameríndios. A territorialidade indígena atua como um estado de espírito da existência e os ritos e as memórias históricas como referências de identidade e da consciência humana e sociocósmica.

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do empreendimento colonial português.

Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses. Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade

humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem, difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência, seus modos de vida e continuidade histórica. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, mas aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós-contato. Assim, inicialmente, a educação foi empregada como um instrumento de catequese e assimilação cultural, desconsiderando suas línguas, saberes e modos próprios de organização social.

Com as mudanças nas políticas indigenistas e, de forma determinante, a crescente organização e mobilização do movimento indígena, a educação escolar indígena começou a experimentar novas abordagens. Ao longo do século XX, especialmente a partir das décadas de 1930, as propostas educacionais foram sendo ressignificadas e impulsionadas pelas próprias demandas e protagonismos indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 se estabelece um divisor de águas. O texto constitucional, largamente influenciado pela pressão e participação ativa dos povos indígenas na Assembleia Constituinte, garantiu o direito à diferença cultural e a uma educação escolar específica, bilíngue e intercultural, conforme seus modos próprios de aprendizagem.

Este marco legal impulsionou a construção de um novo modelo educacional, reconhecendo a escola como um espaço de afirmação étnica e cultural, abrindo caminho para avanços e novos desafios. É neste cenário de progressivo reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas que a educação escolar indígena se consolida como pilar fundamental para a continuidade de suas culturas, saberes, línguas e identidades, delineando os atuais desafios contemporâneos de um modelo educacional efetivamente diferenciado e de qualidade.

A educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais.

É fato que nas últimas décadas aconteceram conquistas extraordinárias no campo da política de educação escolar indígena no Brasil, em grande medida pela articulação e pressão dos povos indígenas, mas também por maior sensibilidade dos dirigentes do poder

público no processo de redemocratização do país, iniciado nos anos finais da década de 1980. Saímos de algumas poucas escolas em aldeias que tinham por objetivo integrar, civilizar e colonizar os indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas, para escolas indígenas bilíngues ou plurilíngues e interculturais, com autonomia político-pedagógica, nas quais 98% de professores são indígenas, enquanto ao final da década de 1980, eram apenas 2%, portanto, 98% eram professores não indígenas atuando nas escolas das aldeias.

Alguns fatores explicam essa expansão:

- A Educação Escolar na percepção dos povos indígenas, além de ser um direito básico, é estratégica na construção de seus projetos societários de futuro. Por isto, aumentou, nos últimos anos, a demanda por implantação de educação escolar nas terras indígenas. Entre os setores sociais brasileiros, os povos indígenas se destacam na luta pela escola pública de qualidade em nosso País.

- A ação contínua da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC junto às secretarias municipais e estaduais de educação, à União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED tem buscado insistentemente a expansão da oferta, com qualidade, de educação escolar nas comunidades indígenas.

- Fundos e programas como o FUNDEB e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com atenção especial para alunos indígenas, que têm um valor per capita superior ao das escolas não-indígenas, incentivam e favorecem a permanência dos alunos em suas escolas.

- A taxa de crescimento populacional da maioria dos povos indígenas no Brasil se aproxima de 4,0%, muito acima dos 1,6% de crescimento médio da população brasileira.

A crescente demanda dos povos indígenas pela escolarização em todos os níveis de ensino expressa a importância depositada na formação escolar, como instrumento de defesa e garantia dos seus direitos e a necessidade de apropriação de novos conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para a solução de velhos e novos problemas que suas comunidades enfrentam em seus territórios. A formação escolar é considerada como uma condição necessária para garantir o futuro desejável. Os povos indígenas se apresentam hoje como um dos segmentos da sociedade brasileira que lutam com maior intensidade pelo acesso à escola pública adequada e de qualidade.

A importância dada ao processo escolar de ensino pelas comunidades e povos indígenas vai ao encontro de algumas expectativas etnopolíticas relevantes como a necessidade de qualificar seus quadros técnicos para a gestão territorial pós-demarcação, formulação e gestão de projetos de etnodesenvolvimento para responder aos problemas de sobrevivência alimentar e econômico do pós-contato e o desejo de autonomia própria na medida em que conseguirem dispor de quadros especializados para atender as demandas internas em todas as áreas da vida cotidiana - educação, saúde, autossustentação, gestão territorial etc.

As lideranças indígenas têm clareza da importância estratégica da educação escolar para seus povos, em particular para sua juventude, como possibilidade de um futuro mais promissor. Por tudo isso as demandas indígenas por uma educação escolar adequada e desenvolvida em harmonia com seus projetos societários de futuro crescem em quantidade e complexidade, trazendo novos desafios aos sistemas de ensino.

Sobre o direito de ser criança “no plural”, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) chama a atenção para a questão da diversidade cultural ao explicitar, no seu preâmbulo, a ideia de que se tome “em devida conta a importância das tradições e os valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança”. Alguns princípios epistêmicos importantes que ajudam a pensar o lugar e perspectivas das crianças indígenas: a) os cuidados com os pequenos: o processo de educação e de cuidados com o bem viver da criança começa muito antes do próprio nascimento assumidos pelos pais e família; b) vivendo e aprendendo: a força pedagógica do exemplo - aprende-se a viver dentro da vida cotidiana; c) adquire-se os conhecimentos necessários para a vida, com o pai, a mãe e a comunidade; aprende-se pelo exemplo e pela experimentação; d) o valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza; e) liberdade, alegria e prazer de viver. A criança

aprende brincando, num clima de ampla liberdade; f) a criança indígena participa ativamente e de forma integrada da vida da comunidade, de todos os seus momentos, festas, rituais, atividades produtivas como caça, pesca, roça, outros; g) pertencimento e engajamento na natureza: ato de benzer a água e os caminhos é decisivo para o desenvolvimento da criança.

As crianças e adolescentes indígenas devem ser respeitados, diante de sua cultura, sob qualquer ângulo, de forma ampla, integral, dentro de seu contexto sociocultural. A infância é uma fase de aprendizado social. Brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas.

Com o novo ECA, obteve-se um importante avanço na proteção das crianças e dos adolescentes, por reconhecer estes sujeitos infantis como sujeitos de direitos, porém, dialoga pouco com a realidade brasileira, ou seja, o ECA defende um modelo de família e de criança que corresponde ao perfil encontrado na população não indígena, mas pouco provável em comunidades indígenas, quilombolas ou ribeirinhas. Com a alteração do ECA, o Art. 28, § 6º, passou a fazer referência às crianças indígenas e aos quilombolas da seguinte forma:

§ 6º Em se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório: I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal; II - que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia; III - a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso.

Com isso, obteve-se avanço no direito da criança e adolescente indígena, respeitando o que se garante na Constituição Federal de 1988, quanto ao respeito à identidade social e cultural, aos costumes e tradições, assim como no que trata dos direitos fundamentais, “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

As questões político-educacionais destacadas nesta breve síntese do estado da arte da educação escolar indígena no Brasil estão expressas neste Resumo Executivo do Diagnóstico da Primeira Infância na Educação Escolar Indígena em Roraima, fruto do trabalho desenvolvido pelo Tribunal de Contas de Roraima em parceria com a Universidade Federal de Roraima, nas indicações de potencialidades e desafios de efetivação de políticas e práticas pedagógicas capazes de atender de forma adequada e com qualidade os anseios, sonhos e desejos dos povos indígenas do Estado de Roraima, amparados pelo generoso arcabouço jurídico em vigor no Brasil.

Gersem José dos Santos
Universidade de Brasília

Como Presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), registro meus cumprimentos ao Tribunal de Contas do Estado de Roraima pela elaboração do “Diagnóstico da Política da Primeira Infância na Educação Escolar Indígena em Roraima, nos municípios de Amajari, Uiramutã e Normandia”. Trata-se de um trabalho de elevada qualidade técnica, que se destaca pela consistência metodológica e pela inclusão de uma seção específica dedicada às concepções indígenas de infância, aspecto essencial para a construção de políticas públicas culturalmente adequadas e alinhadas às realidades dos povos indígenas.

O relatório apresenta um panorama qualificado da situação da primeira infância no âmbito da educação escolar indígena nos municípios de Amajari, Uiramutã e Normandia, oferecendo subsídios relevantes para a atuação dos gestores públicos. Os dados analisados contribuem para o planejamento institucional e para a formulação de políticas públicas inclusivas, capazes de responder de forma efetiva às necessidades educacionais das crianças indígenas, respeitando seus contextos territoriais, sociais e culturais.

Reafirmo que todas as crianças brasileiras, inclusive as crianças indígenas, devem receber atenção prioritária do Estado, conforme assegurado pela Constituição Federal. A primeira infância é uma etapa decisiva para o desenvolvimento integral do ser humano e, no contexto indígena, deve ser compreendida a partir dos modos próprios de cuidado, aprendizagem e transmissão de saberes de cada povo, em estreita relação com seus territórios e formas de organização social.

A Funai exerce papel estratégico na proteção dos direitos indígenas e na orientação da política indigenista, atuando de forma articulada para a promoção de políticas públicas inclusivas. No campo dos direitos à educação, temos como atribuição orientar e apoiar a formulação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, em diálogo permanente com os órgãos responsáveis, de modo a assegurar que essas políticas respeitem os princípios da educação escolar indígena, a diversidade cultural e linguística e a autonomia dos povos.

Os direitos constitucionais relacionados à educação escolar indígena fundamentam-se no reconhecimento do pluralismo jurídico e das diversidades cultural e linguística dos povos indígenas. Esses direitos reafirmam o dever do Estado brasileiro de promover, investir e construir, em diálogo permanente com os povos indígenas, políticas públicas específicas que garantam sua autonomia, autodeterminação e modos de vida.

Dessa forma, investir, fortalecer e desenvolver políticas públicas voltadas à primeira infância indígena é fundamental para a proteção e a efetivação dos direitos das crianças indígenas. Que este relatório contribua para o aprimoramento das políticas de primeira infância junto às comunidades indígenas e para o fortalecimento da atuação do Estado brasileiro, com a participação ativa dos povos indígenas, na garantia plena de seus direitos constitucionais.

Joenia Wapichana
Presidenta da FUNAI

Cuidar da primeira infância é, antes de tudo, cuidar do futuro. É nesse tempo da vida que se formam os primeiros vínculos, despertam-se as curiosidades e se lançam as sementes do conhecimento, da convivência e do pertencimento. Cada criança que aprende, que brinca, que é acolhida e estimulada, representa uma promessa de amanhã. E, como nos inspira Gonzaguinha, é preciso cultivar "fé na vida, fé no homem, fé no que virá", com a certeza de que podemos mais e de que é sempre tempo de fazer acontecer o futuro que desejamos.

Em um país de tantas culturas e desigualdades nos territórios, olhar para a infância exige também sensibilidade para compreender diferentes modos de aprender e de viver. Entre os povos originários, a infância se constrói não apenas no espaço da escola, mas também na relação com a família, com comunidade, com a natureza e com os saberes transmitidos de geração em geração. O pensador indígena Ailton Krenak lembra que cada geração recebe a responsabilidade de cuidar da vida e de manter viva a memória dos povos. Na infância, esse aprendizado começa cedo, nos gestos simples da convivência e na escuta das histórias que atravessam o tempo.

É nesse horizonte que o Tribunal de Contas do Estado de Roraima (TCE-RR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o apoio do Instituto Rui Barbosa (IRB), apresenta o resultado de uma pesquisa realizada nos municípios de Amajari, Normandia e Uiramutã, documento dedicado à conhecer a Infância Indígena. Mais do que um material técnico, esta publicação nasce como expressão de compromisso com as crianças roraimenses e com todos aqueles que, no cotidiano das políticas públicas, trabalham para garantir a elas oportunidades de desenvolvimento, proteção e aprendizagem.

O conteúdo aqui reunido dialoga com o diagnóstico realizado pelo TCE/RR e UFRR sobre a política de primeira infância no contexto da educação escolar indígena, tratando-se de um estudo que analisou a realidade dos municípios. Ao ouvir comunidades, gestores e educadores, o levantamento permitiu compreender desafios, reconhecer avanços e apontar caminhos para o aprimoramento das ações públicas voltadas às crianças dessas localidades.

Mais do que números ou diagnósticos, o estudo reforça uma convicção essencial: cada política pública voltada à infância carrega um significado profundo, pois representa o compromisso de garantir que nenhuma criança fique à margem das oportunidades de aprender, crescer e sonhar. Investir nos primeiros anos de vida é, portanto, fortalecer as bases de uma sociedade mais justa, mais consciente e mais preparada para o futuro.

A atuação do TCE-RR, nesse contexto, reafirma o papel do controle externo como instrumento de orientação, acompanhamento e indução de políticas públicas mais eficazes e sensíveis às realidades locais, especialmente no que se refere à promoção do desenvolvimento integral na primeira infância.

O Sumário Executivo da Educação Escolar Indígena pretende ser, assim, mais do que um guia técnico. Que ele seja também um convite à reflexão e à ação. Que inspire gestores, educadores e toda a sociedade a olhar para a infância com a atenção que ela merece, como quem cuida de um jardim onde começam a florescer as possibilidades do amanhã.

Porque proteger a infância é cultivar o futuro. E quando reconhecemos e valorizamos a diversidade de saberes presentes em nosso território, especialmente nas comunidades indígenas, reafirmamos o compromisso de construir um Roraima em que cada criança possa crescer com dignidade, identidade e esperança.

Francisco José Brito Bezerra
Conselheiro Presidente
do TCE-RR

Cilene Lago Salomão
Conselheira Coordenadora do pacto
pela Primeira Infância do TCE-RR

Inaldo da Paixão Santos Araújo
Presidente do Instituto Rui Barbosa
Conselheiro do TCE-BA

Edson José Ferrari
Presidente do Comitê Técnico da Primeira Infância
do Instituto Rui Barbosa (IRB) e Conselheiro do TCE-GO





1. O que motivou esta pesquisa



**TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA**
Cidadania e Transparência

Este sumário executivo apresenta um diagnóstico sobre a implementação da política para a primeira infância na educação escolar indígena nos municípios de Amajari, Normandia e Uiramutã, em Roraima.

A educação escolar indígena no estado enfrenta graves problemas estruturais e pedagógicos. Os dados expõem fragilidades na implementação dos direitos conquistados pelos povos indígenas e revelam um **descompasso entre a legislação e o cotidiano** das escolas, crianças, famílias, professores e gestores.

Este projeto é fruto da adesão do Tribunal de Contas de Roraima (TCE-RR), em 2023, ao Pacto pela Primeira Infância, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Integrando essa rede de proteção, o Grupo de Trabalho da Primeira Infância do TCE-RR notou a importância de considerar a diversidade local.

Uiramutã: 94,5% **Normandia: 76,1%** **Amajari: 65,5%** Roraima: 15% (Fonte Censo 2022)

A expressiva população indígena de Roraima, em particular, impulsionou a instituição a desenvolver um projeto específico voltado para as necessidades da infância indígena. Para analisar as necessidades educacionais específicas desses povos, o TCE-RR atuou em colaboração com o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A pesquisa, iniciada em maio de 2024, identificou os desafios e percepções dessas comunidades, e apresenta agora propostas e recomendações para uma política de primeira infância mais inclusiva em contextos indígenas.



Crianças da Escola Municipal Epuru Insantan Ingaricó - Comunidade Serra do Sol, Uiramutã-RR.

Relação de municípios, comunidades, escolas e povos:

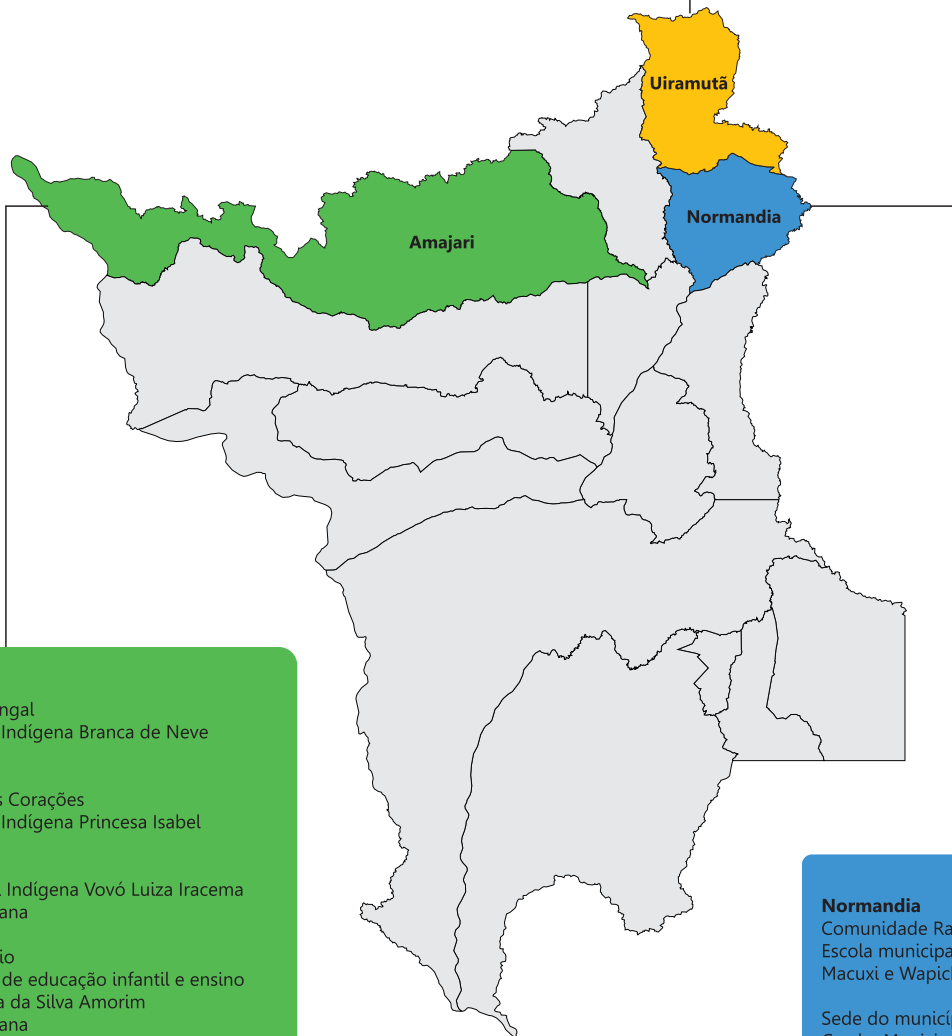
Uiramutã

Comunidade Uiramutã
Escola municipal Mãe Elisa
Macuxi e Patamona

Comunidade Monte Moriá I
Escola municipal indígena Cícero Canuto de Lima
Macuxi

Comunidade Enseada
Escola Municipal Indígena Pajé Marcelo Barbosa
Macuxi

Comunidade Serra do Sol
Escola Municipal Epuru Insantan Ingaricó
Ingaricó



Amajari

Comunidade Aningal
Escola Municipal Indígena Branca de Neve
Saparã e Macuxi

Comunidade Três Corações
Escola Municipal Indígena Princesa Isabel
Macuxi

Creche Municipal Indígena Vovó Luiza Iracema
Macuxi e Wapichana

Sede do município
Escola municipal de educação infantil e ensino
fundamental Ieda da Silva Amorim
Macuxi e Wapichana

Creche municipal Pedro Henrique Albuquerque
Macuxi, Wapichana, e Yanomami ¹

Normandia

Comunidade Raposa I
Escola municipal Vovó Teresa Januário
Macuxi e Wapichana

Sede do município
Creche Municipal Maria Augusta Esbel
Macuxi e Wapichana

¹ Uma pequena população Yanomami aparece incidentalmente nos dados do município de Amajari. Faltam escolas para os povos da Terra Indígena Yanomami. Isto explica sua ausência neste estudo centrado na realidade dessas escolas.

1.1 Etapas do trabalho

O processo de pesquisa e intervenção junto aos povos indígenas exige o estabelecimento de um diálogo intercultural e o reconhecimento do protagonismo indígena nas relações com as instituições dos kraiaú (não indígenas).

Essa perspectiva busca contribuir para a construção de políticas públicas culturalmente adequadas e para a elaboração de ações que respeitem o tempo, o entendimento e o interesse das comunidades.

Entenda qual foi o caminho percorrido pelos pesquisadores:

ETAPA 1: Campo e Coleta de Dados

Período: Maio de 2024 a Abril de 2025.

Locais: Amajari, Normandia e Uiramutã.

Ações:

Visitas de campo e entrevistas

Observação nas escolas (área urbana e indígena)

Oficinas de escuta das crianças

Coleta de dados oficiais

ETAPA 3: Revisão e Contribuições

Período: Agosto de 2025.

Ações:

Envio da versão revisada aos municípios;

Incorporação de sugestões de professores e gestores.

ETAPA 2: Construção Coletiva

Período: 23 a 26 de junho de 2025.

Evento: Oficina de Sistematização dos relatórios parciais do Diagnóstico da Educação Escolar Indígena.

Instituições avaliadoras²:

OPIRR, DIEEI/SEED; CEFOR/SEED; COPE/FUNAI, SEDISC/SC-RR; UNICEF.

Ações:

Propostas de estratégias e ações iniciais para enfrentar os desafios identificados na pesquisa.

ETAPA 4: Validação (Consultas Públicas)

08/09/2025: Amajari.

10/09/2025: Uiramutã.

12/09/2025: Normandia.

Resultados imediatos:

Validação do diagnóstico pelas comunidades;

Compromisso de transparência e diálogo da UFRR e TCE-RR;

Esclarecimento sobre o papel do TCE-RR;

Não houve contestação dos resultados;

Solicitações de aprofundamento de temas;

Atualização sobre iniciativas de boas práticas.




Comunidade Indígena Serra do Sol, Uiramutã-RR.



Comunidade Indígena Monte Moriá I, Uiramutã-RR.

² Organização dos Professores Indígenas de Roraima; Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação e Desporto; Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima; Coordenação de Processos Educativos da Fundação Nacional dos Povos Indígenas; Serviço de Promoção aos Direitos Sociais e Cidadania da Coordenação Regional da FUNAI em Roraima; Fundo das Nações Unidas para a Infância.



2. Direitos Garantidos: Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Brasil



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência



A política de educação infantil indígena é baseada em diversas leis e normas que asseguram o direito a uma educação específica e diferenciada. Essa legislação é fruto da mobilização histórica dos povos indígenas, que teve como marco a participação na Assembleia Constituinte de 1987.

O tema da educação ganhou evidência no Documento Final da Conferência Nacional dos Povos Indígenas, realizada em Brasília (2006). Desse documento surgiu a proposta para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que ocorreu três anos depois em Luziânia (GO).

Na conferência de Luziânia, organizações indígenas regionais e estaduais representaram a diversidade sociocultural dos povos originários. O objetivo do encontro foi identificar prioridades e propor caminhos para o avanço efetivo da educação escolar indígena.

Em Roraima, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) atua como porta-voz das demandas sobre as escolas indígenas.

Abaixo, estão as principais normas que baseiam este diagnóstico:

Convenção nº 169 da OIT: Garante o direito dos povos indígenas à consulta prévia, livre e informada sobre medidas que os afetam.

Constituição Federal de 1988: Assegura o respeito e a valorização das culturas indígenas, o direito à educação diferenciada, com uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210, § 2º). Reconhece os deveres da família, sociedade e Estado para garantir os direitos da criança (Art. 227).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e defende o desenvolvimento integral da criança (Art. 29). Estabelece a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos (Art. 26-A) e que a educação indígena deve ser intercultural e bilíngue (Art. 78).

Marco Legal da Primeira Infância: Prioriza o respeito à diversidade e a participação da criança e da família em ações para crianças em situação de vulnerabilidade (Art. 3).

Resolução CNE/CEB nº 3/1999: Fixa as Diretrizes Nacionais para escolas indígenas e atribui aos estados a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena. Essa responsabilidade pode ser exercida diretamente ou por meio de regime de colaboração com os municípios (Art. 9, II, a).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução CNE/CEB nº 5/2009: Orienta a organização dos espaços físicos e práticas pedagógicas, destacando a criança como centro do planejamento curricular (Art. 4). Assegura a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos (Art. 8, § 2º).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) – Resolução CNE/CEB nº 5/2012: Reafirma a educação infantil como um direito dos povos indígenas a ser garantido com qualidade sociocultural, respeito à educação diferenciada e consulta prévia às comunidades (Art. 8, § 1º). Detalha a incorporação de aspectos socioculturais nos materiais didáticos e práticas, além de definir a escolha da idade de matrícula das crianças (Art. 8, § 1º e § 3º, incisos III, IV e V).

Decreto nº 6.861/2009: Organiza a educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue (Art. 3).



3. Como a visão indígena sobre a infância afeta a educação escolar



**TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA**
Cidadania e Transparência



Durante a pesquisa, conversamos com pessoas dos povos Macuxi, Ingarikó, Patamona, Taurepang, Saporá e Wapichana. Elas vivem nas terras indígenas Raposa Serra do Sol, São Marcos, Ponta da Serra e Aningal. Cada povo tem sua língua, suas histórias sobre a origem do mundo e formas diferentes de entender a vida e as pessoas.

Apesar das diferenças, os povos Macuxi e Ingarikó pensam de forma parecida sobre o que é ser criança. Eles usam as palavras Moré (Macuxi) e Mire (Ingarikó) para as crianças desde o nascimento até cerca de 7 anos. Para falar de várias crianças, usam moréyamî e müreyamë. À medida que o corpo cresce, meninos e meninas começam a ter atividades e espaços diferentes, preparando-se para a vida adulta.

A educação indígena na prática

A educação indígena é o jeito próprio que esses povos têm de criar e passar conhecimentos. Ela é diferente da escola porque acontece na família e na comunidade. As crianças aprendem a língua dos pais, as lições dos antigos, o respeito aos mais velhos e como conseguir comida, construir casas, fazer roças e defender suas terras. É nesses momentos que elas aprendem os valores do grupo. Nessa fase, a criança não tem obrigações pesadas. Ela brinca livremente e acompanha os adultos nas tarefas do dia a dia.

"as crianças vão para se divertir, conhecer a roça, esse menorzinho."

(Professora, 39 anos, Cícero Lima/ Monte Morá I)

O cuidado com o corpo e o uso da pimenta

Para muitos povos indígenas, o corpo e a pessoa se transformam ao longo da vida. Os pais e parentes cuidam para que o corpo da criança cresça forte. Isso inclui regras sobre alimentação e cuidados especiais.

Mães, pais e avós contaram que usam pimenta no corpo das crianças. Para eles, isso ajuda a formar e fortalecer a criança. A pimenta é aplicada em partes do corpo das crianças para deixá-las mais espertas e animadas. Comer pimenta antes de sair para acompanhar a família na mata e na floresta a protege de ataques de entidades sobrenaturais. Passar nos olhos melhora a visão. A utilização medicinal da pimenta entre os povos indígenas em Roraima é um elemento cultural e faz parte do cotidiano. Isso é um conhecimento tradicional passado de geração em geração.

"Passar pimenta no corpo e nos olhos aumenta a energia do corpo para não dar preguiça. Nos olhos reduz as dores de cabeça e dá proteção contra doenças."

(Elizabeth Mendonça, mãe macuxi)

Muitas pessoas não indígenas no Brasil acham a pimenta muito forte e evitam dar para crianças. Esses diferentes modos de ver têm provocado interpretações equivocadas por parte de profissionais que atuam na proteção e promoção dos direitos das crianças indígenas.

"A gente aceita a cultura indígena desde que não contrarie os princípios cristãos. Aplicar pimenta na bunda da criança para ficar esperta não é conhecimento tradicional, é violência."

(Entrevista na casa dos conselhos na sede do município de Amajari em 14/05/2024)

Essa fala ignora o uso cultural da pimenta em crianças indígenas. A falta de percepção intercultural na política de primeira infância pode transformar mecanismos de proteção em criminalização desses povos, devido ao desconhecimento sobre os múltiplos modos de produzir infância para os indígenas.



A idade certa para ir à escola

A pesquisa se deparou com uma explicação predominante entre as pessoas Macuxi, Patamona, Ingarikó, Taurepang, Saporá e Wapichana entrevistadas: a criança precisa amadurecer o corpo e a mente antes de entrar na escola. Ela deve primeiro aprender bem a sua cultura e língua para depois aprender as coisas dos não indígenas.

"Essa preocupação de matricular crianças de 2 a 4 anos existia porque eles (os pais) não concordavam com a matrícula, já que as crianças estavam na fase de aprender a educação indígena com os pais, na roça. Por isso, a gente sempre discutia: 'Isso é bom? É certo?' Temos que aprender a nossa língua que a gente nunca deixou morrer."

(Tereza, Secretária Adjunta de Educação do município de Uiramutã, etnia Macuxi, Entrevista, Comunidade Indígena Enseada, 22/05/2024)

"As crianças agora não trabalham na roça e não estão aprendendo a ler e escrever na língua."
(Karolaine, mãe de criança de 4 anos)

"Na minha época de criança tínhamos a cultura de parixara. Fazíamos artesanato com minha avó, acompanhávamos os pais na roça, ajudávamos meus pais e acompanhávamos os pais nas assembleias gerais dos tuxauas. Era importante porque a gente aprendia muita coisa. Aprendi a ser liderança e dirigente, assim como os tuxauas."

(Sheila Pereira da Silva, comunidade Aningal, mãe de criança de 5 anos, Escola Branca de Neve)

Não existe um acordo sobre a idade ideal para entrar na escola, pois o tempo indígena é diferente. Mas há uma ideia comum: as crianças pequenas devem fortalecer sua identidade indígena antes de aprender as letras e as histórias dos brancos.

O desafio do currículo escolar

O grande desafio sobre a educação escolar indígena para os anos iniciais é como esse conhecimento comunitário e sua ancestralidade podem ser inseridos no currículo escolar de forma adequada.

"Onde colocar a revoada das tanajuras na BNCC e no DCRR?"
(Professora, Comunidade Enseada, Uiramutã)

Os gestores escolares têm dificuldade em criar um calendário que respeite as atividades da comunidade, pois precisam cumprir horas obrigatórias de aula. Falta treinamento para que eles consigam validar o aprendizado que acontece fora da escola, como na roça ou nos rituais.

Espaço, segurança e a cidade

Nas comunidades situadas em terras indígenas demarcadas em área contínua e distantes das sedes dos municípios, as crianças circulam livres. Já nas escolas instaladas em terras demarcadas em "ilhas", nas quais grande parte de pais e mães ocupam trabalhos sazonais ou contínuos em estabelecimentos não indígenas e existe um trânsito maior de pessoas externas à comunidade, os pais veem os muros da escola como proteção.

A atividade de garimpo nas comunidades indígenas também preocupa as famílias. Pais e mães indicam que a garimpagem tem promovido a presença de agentes externos, drogas ilícitas e situações de violências que têm impedido o livre brincar e a circulação de crianças nas comunidades.

Como a visão indígena sobre a infância afeta a educação escolar



Durante as rodas de conversas e entrevistas individuais nas sedes dos municípios, muitas famílias afirmaram que mantêm forte ligação com suas comunidades de origem. Elas não abandonaram sua cultura. Porém, as escolas urbanas muitas vezes não acolhem essa diversidade. As crianças indígenas na cidade costumam ficar em silêncio sobre sua origem.

Faltam símbolos indígenas nas escolas urbanas, como desenhos, músicas e histórias. A cultura indígena só aparece no "Dia dos Povos Indígenas", muitas vezes de forma estereotipada. Para fortalecer a cultura, a escola precisa ensinar e valorizar as diferenças no dia a dia. Isso exige mudar a política educacional para atender melhor os indígenas que vivem nas cidades.

Não é possível fortalecer a cultura de um povo em nenhum espaço se as diferenças culturais não forem percebidas, aprendidas e socializadas. Compartilhar a cultura e a história indígena entre crianças indígenas e não indígenas implica na construção de um currículo baseado na alteridade. O campo de experiência "eu, o outro e o nós" pode ser materializado não apenas com o reconhecimento da diferença, mas também no conhecimento do "outro", percebendo a igualdade da humanidade e a diferença inerente à diversidade.

A presença dos povos indígenas nas sedes dos municípios pesquisados impõe novas configurações aos espaços urbanos. E essa nova configuração das cidades impõe, a nosso ver, uma necessária reconfiguração da política indigenista nacional, visando atender às demandas por direitos diferenciados na educação para todos/as os/as indígenas que se encontram em contextos urbanos, sobretudo naqueles municípios que contam com expressiva população indígena



Escola Municipal Indígena Vovó Tereza Januário, Comunidade Raposa 1, Normandia.



Escola Municipal Indígena Princesa Izabel, Comunidade Três Corações, Amajari.



Escola Municipal Indígena Pajé Marcelo Barbosa, Comunidade Enseada, Uiramutã.



4. O Que Encontramos: Diagnóstico e Desafios



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência



Os relatórios revelam um cenário complexo, em que a implementação da política da primeira infância nas escolas indígenas nos municípios de Amajari, Normandia e Uiramutã é marcada por desafios estruturais, pedagógicos e de gestão. Muitos desses desafios estão em tensão com a legislação que garante aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada.

De modo geral, é fundamental garantir a consulta e a participação efetiva das comunidades indígenas na construção de políticas educacionais que atendam às suas reais necessidades, superando abordagens padronizadas e integracionistas.

Uma política mais efetiva para a educação escolar indígena na primeira infância deve partir do reconhecimento dos direitos conquistados pelos povos indígenas para poder abordar os desafios identificados por meio do diálogo.

As condições atuais são favoráveis à mudança, pois existe uma legislação de apoio, mobilização das comunidades e parcerias institucionais, e um potencial de inovação pedagógica por meio da valorização dos saberes tradicionais e da interculturalidade.

4.1. Concepções de Infância e Educação Indígena

- A categoria "infância" não é universal. Para os povos indígenas, o "tempo de criança" é uma fase de preparação para a vida onde o brincar forma a pessoa;
- A ideia de educação infantil adotada pela rede pública nas comunidades indígenas diverge do entendimento que as próprias comunidades têm sobre o tema;
- A educação indígena tem processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos que ocorrem pela participação em atividades cotidianas (roça, caça, pesca, contar e ouvir histórias);
- A alimentação tem lugar importante na formação inicial da pessoa e possui regras específicas sobre o que comer ou não comer;
- Há um silenciamento institucionalizado das culturas indígenas e desvalorização da oralidade e do conhecimento dos anciãos;
- O acesso à tecnologia (internet e celulares) e a dificuldade de controle sobre os conteúdos está modificando o cotidiano das crianças indígenas;

A interculturalidade é vivenciada nas comunidades, mas não está presente dentro da escola.

4.2. Por que os pais matriculam seus filhos?

- Muitos pais matriculam seus filhos por falta de esclarecimento sobre a não obrigatoriedade de matrícula para crianças indígenas menores de 6 anos. Em algumas situações, isso ocorre atendendo a influência de agentes públicos da rede socioassistencial que desconhecem os direitos indígenas;
- Nas áreas urbanas ou próximas a fazendas, a escola é vista como um espaço seguro para deixar as crianças enquanto os pais trabalham, especialmente para aqueles que trabalham fora da comunidade;



- Pais que estudaram acreditam que a matrícula antecipada ajuda a criança a superar um suposto déficit de aprendizagem em relação à educação escolar;
- O uso de conhecimentos da sociedade não indígena é visto como positivo para superar dificuldades, reivindicar direitos e melhorar a qualidade de vida;
- Os pais esperam que os filhos tenham uma vida mais confortável por meio da educação, mas sem perder os valores da comunidade e a ligação com a terra e a língua;

Surge uma preocupação importante sobre o que é "educação de qualidade", pois há uma busca por conteúdo diferenciado (como língua, etno-história, mitos e cosmologias);

- Há um receio de que a alfabetização precoce em português cause o "silenciamento" (perda de uso) da língua indígena, o que pode levar à desvalorização de outros aspectos da cultura;

Os educadores indígenas consultados querem uma educação que valorize a ciência acadêmica sem desvalorizar os saberes tradicionais, evitando uma padronização que substitua práticas locais eficazes por soluções simplistas e inadequadas.

4.3. O Desafio do Currículo e da Língua Indígena

- A escola indígena deve ser um espaço para produzir e valorizar tanto os conhecimentos indígenas quanto os não-indígenas, respeitando a convivência entre esses saberes;
- Um desafio central é implementar uma educação específica e diferenciada, que dialogue com as realidades e demandas local;
- Faltam informações nos documentos curriculares sobre como os diferentes povos indígenas de Roraima entendem a infância;
- O Documento Curricular de Roraima (DCR), principal orientação nos municípios estudados, não aborda de forma adequada a diversidade e a interculturalidade indígena;
- A maioria das escolas pesquisadas não tem um Projeto Político Pedagógico Indígena (PPI) formalizado. Sem esse documento, o ensino muitas vezes ignora a cultura local. Essa falha só é corrigida quando há esforço individual dos professores;
- Falta suporte técnico e formação para que os profissionais de educação elaborem o PPI, garantindo que a cultura indígena seja de fato contemplada;
- Foi identificado que, mesmo quando o PPI existe, ele muitas vezes é tratado como um "documento de intenções" e não é colocado em prática no cotidiano escolar;
- Os PPIs enfrentam lentidão para serem aprovados nos Conselhos de Educação, muitas vezes por motivações políticas;
- Faltam professores que falem as línguas indígenas para atender a diversidade de etnias nas escolas. Mesmo quando há esses profissionais, a língua materna é tratada como "segunda língua" e tem baixa carga horária;
- Há escassez de material didático com conteúdo sobre os saberes indígenas e para o ensino das línguas maternas;



- Existe pouco incentivo para a presença dos detentores dos saberes tradicionais (anciãos) nas escolas, para que atuem diretamente com as crianças.

4.4. Infraestrutura e Transporte

- Os relatórios apontam sérios desafios de infraestrutura. Muitas comunidades não possuem prédios escolares. A maioria das escolas existentes é inadequada (cedida ou improvisada), com dificuldade de acesso à água, sem saneamento básico, energia elétrica limitada (poucas horas por dia) e sem áreas de recreação. Nas mais antigas, faltam lavatórios e banheiros adaptados;

- A construção de escolas novas ocorre sem a devida consulta às comunidades sobre os projetos arquitetônicos. Os projetos, geralmente padronizados, resultam em construções descontextualizadas, sem elementos culturais indígenas (como espaços circulares, uso de matéria-prima local ou cores adequadas);

- A infraestrutura inadequada limita o desenvolvimento do brincar e do cuidado, que são componentes curriculares essenciais da educação infantil;

- Além dos espaços escolares, foram observados graves problemas no transporte. As dificuldades das vias de acesso prejudicam a circulação de estudantes, professores, material escolar e merenda;

- No transporte terrestre, as estradas não têm segurança e as crianças percorrem longas jornadas diariamente, saindo muito cedo de casa e retornando muito tarde (quando a caminhonete passa);

É comum observar professores pegando carona na carroceria das caminhonetes, para viajar entre uma comunidade e outra para trabalhar;- Para o transporte fluvial e intermodal (travessia de rios), faltam portos, balsas e embarcações com motor e combustível;

- Educadores indígenas apontam a falta de orçamento para o funcionamento dos centros regionais de educação indígena (idealizados pela rede estadual), que deveriam servir como unidades de apoio avançadas nos territórios;

- A falta de energia elétrica dificulta o acesso às redes de telecomunicação (internet), que são desejadas tanto para acessar informações externas quanto para divulgar os conhecimentos indígenas;

- Há complexidade no contato intercultural: embora exista a necessidade de tráfego e comunicação com as cidades, os projetos de desenvolvimento (como obras) geram impactos não desejados e controvérsias entre as comunidades sobre seus reais benefícios;

- Falta suporte técnico, administrativo e jurídico na gestão municipal para acessar programas federais de financiamento (para construção, mobiliário, transporte e alimentação).

4.5. Formação e Condições de Trabalho Docente

- Faltam profissionais qualificados e há pouca estabilidade no trabalho, pois existe um grande número de professores temporários;

- Há baixos salários para algumas funções (como coordenadores) e sobrecarga de trabalho, com acúmulo de funções (professor atuando como faxineiro, secretário ou vigia);



- Muitos professores (indígenas e não indígenas) não têm formação específica em educação intercultural, bilíngue e escolar indígena;
- Esses temas não estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas convencionais (públicas ou privadas);
- Há pouca formação continuada oferecida pelos municípios;
- O Estado (via Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR) fornece educação continuada, mas os próprios professores-formadores não têm formação na perspectiva da educação intercultural;
- Com raras exceções, os formadores não dominam as línguas indígenas, o que causa um baixo aproveitamento dos conteúdos;
- Professores que falam as línguas indígenas relatam ter pouco espaço nas escolas para usar a língua materna e dificuldade com os métodos de ensino;
- Professores relatam dificuldade para conseguir dispensa do trabalho ou apoio financeiro para participar de cursos de formação e pós-graduação;
- A precariedade da infraestrutura e a falta de material escolar geram custos extras para os professores, que precisam arcar com despesas de projetos e da manutenção básica da escola;
- Ocorre a terceirização do pessoal de apoio sem incentivo à capacitação;
- Há obstáculos para a contratação de "mestres de cultura tradicional" (detentores de notório saber) para atuarem na formação de professores;
- Estado e municípios não admitem colaboradores externos (mesmo voluntários) atuando nas escolas, por receio de caracterizar vínculo trabalhista;
- A atuação da coordenação pedagógica é um desafio urgente; não há previsão legal de gratificação para a função de coordenador pedagógico em escolas com menos de 150 matrículas;
- Uma única coordenação "volante" cobre um território muito grande, sobrecarregando o profissional, desrespeitando os etnoterritórios e inviabilizando o acompanhamento pedagógico;
- Coordenadores pedagógicos têm pouco tempo para se dedicar à reflexão sobre as práticas e para trabalhar junto aos professores;
- O trabalho de coordenação regional é dificultado pela não efetivação dos centros regionais de educação indígena (no âmbito da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEEI/SEED);
- Na gestão, a alta rotatividade e a pouca qualificação dos técnicos prejudicam o acesso aos programas de formação disponíveis;

4.6 Organização do sistema escolar

- Falta clareza sobre a distribuição de competências na educação básica entre o governo estadual e os municípios;



- As Resoluções CNE/CEB (nº 3/99 e nº 5/2012) definem a educação escolar indígena como competência do Estado. Essa competência pode ser compartilhada com o município, desde que ele atenda às condições pré-estabelecidas;
- Nos casos estudados, foi verificado o repasse de responsabilidades do Estado para o município sem a consulta prévia aos povos indígenas e sem avaliar a devida capacidade institucional das prefeituras;
- Existe um compartilhamento informal de responsabilidades na execução da educação infantil indígena, especialmente na delimitação de competências entre Estado e Município;
- Educadores questionam a inconsistência entre os sistemas pedagógicos: o Município assume as séries iniciais, enquanto o Estado fica responsável pelas séries finais do ensino fundamental. Essa divisão, embora prática em alguns contextos, não está formalmente pactuada nem articulada, o que pode gerar sobreposição de funções, lacunas no atendimento e prejuízos à continuidade pedagógica;
- Os calendários escolares não dialogam com os calendários das comunidades. Não há incorporação das atividades tradicionais na carga horária (como tempo de roça, rituais, festividades, etc.);
- Há ausência de um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena;

Falta capacidade técnica nos quadros das prefeituras para acessar os diversos programas federais de apoio (FNDE, PNATE, PNAE, etc.).

4.7. Participação Social e Conselhos

- Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) nos municípios pesquisados enfrentam diversas dificuldades. Faltam capacitação para os membros, a infraestrutura é inadequada, existem problemas logísticos e, em alguns casos, há falta de autonomia e baixa participação social;
- A participação dos pais nas reuniões escolares apresenta desafios. Muitos relatam dificuldade em entender os conteúdos e a organização da escola, especialmente nas sedes dos municípios;
- Foi observado que a gestão escolar demonstra pouca compreensão sobre a dinâmica sociocultural das famílias e tem dificuldade em incluir a participação delas na escola;
- O excesso de reuniões e capacitações no formato on-line compromete a participação de pais, professores e gestores, pois o acesso à internet no interior é dificultado;

Identificamos uma baixa representação dos povos indígenas nos conselhos municipais (como FUNDEB, PNAE e CME) e também nos conselhos estaduais.

4.8. Educação Especial e Inclusão

- Foi identificado um aumento no número de crianças com deficiência nas escolas indígenas;

Há uma dificuldade de aceitação por parte dos pais em reconhecer a condição atípica da criança, o que retarda ou inviabiliza o tratamento;



- As famílias de crianças neurodivergentes não possuem uma rede de apoio;
- Falta acessibilidade e adequação do espaço escolar para crianças com deficiência;
- Falta capacitação sobre o tema para professores, coordenadores pedagógicos, gestores, professores auxiliares e cuidadores;
- Faltam salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios;
- Não há suporte especializado para as crianças no contraturno escolar;
- Há dificuldade para atender às restrições alimentares de crianças atípicas;
- Há dificuldade de acesso à rede de saúde para a emissão de laudo especializado, pois falta atendimento em saúde especializado nos municípios;
- Sem o laudo, as crianças e as escolas ficam impossibilitadas de receber atenção especializada;
- A matriz curricular dos cursos de pedagogia (públicos e privados) não oferece componentes que abordem as perspectivas culturais indígenas sobre "pessoa" e "corpo", que influenciam diretamente a percepção sobre a deficiência e as particularidades da pessoa atípica entre os povos originários.

4.9. Articulação com Saúde e Assistência Social

- Foi identificado a necessidade de uma política intersetorial que articule educação, saúde e assistência social, especialmente para questões como diagnóstico de deficiências, acesso a serviços especializados, programas sociais e saúde;
- Há um aparente conflito entre as Resoluções CNE/CEB nº 5/2009 e nº 5/2012 e as normas do Programa Bolsa Família em relação às exigências de idade mínima obrigatória de ingresso na vida escolar;
- Falta de intérpretes das línguas indígenas no atendimento e acesso aos serviços públicos;
- A falta de qualificação dos técnicos dificulta o acesso ao programa Saúde na Escola. Também atrapalha o encaminhamento de crianças vítimas de violência para a rede de proteção;
- Os profissionais da saúde não recebem treinamento adequado sobre a cultura e as línguas indígenas. Isso piora a qualidade do atendimento;
- Os membros dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) não sabem como agir em relação à alimentação indígena e de comunidades tradicionais;
- Não há representantes indígenas nos Conselhos de Alimentação Escolar;
- O Estado não tem um Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar chancelado por Instituição de Ensino Superior.



4.10. Cooperação Internacional e Padronização

- Implementação, por parte da gestão municipal, de regras iguais para todos, sem respeitar as diferenças culturais dos povos indígenas, influenciada por instituições que buscam cumprir indicadores de avaliação e acreditação internacional, como o Selo UNICEF;
- A busca por metas (como número de matrículas) tem passado por cima da lei e dos direitos indígenas. A comunidade tem o direito de decidir se quer ou não a educação infantil escolarizada;
- A falta de orientação levou agentes públicos a matricularem crianças à força, sem que os pais entendessem ou dessem permissão;
- A matrícula para crianças indígenas de 4 e 5 anos não é obrigatória. Por isso, a falta dessa matrícula não deve ser contada como "evasão escolar" ou dado negativo.

Os parceiros do Selo UNICEF não recebem orientação sobre as necessidades específicas dos povos indígenas, o que gera um atendimento inadequado.



Equipe do diagnóstico durante as visitas em campo, entrevistas e oficina de escuta das crianças



5. Construção Coletiva de Estratégias e Validação



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência



O processo de construção e validação das recomendações foi dividido em duas etapas principais em 2025, garantindo o diálogo e o protagonismo indígena.

1ª Etapa: Oficina Técnica e Propostas Iniciais (Junho/2025)

Reuniu diversas instituições para elaborar as propostas iniciais e enfrentar os desafios identificados na pesquisa.

Participantes:

- Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)
- Divisão de Educação Escolar Indígena da SEED (DIEEI/SEED)
- Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR/SEED)
- Coordenação de Processos Educativos da FUNAI (COPE/FUNAI)
- Serviço de Promoção aos Direitos Sociais e Cidadania da FUNAI (SEDISC/CR-RR)
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Validação da 1ª Versão: O primeiro Resumo Executivo foi enviado às Secretarias Municipais de Educação de Amajari, Normandia e Uiramutã e às escolas visitadas. As proposições de gestores e professores indígenas e não indígenas foram incorporadas às recomendações finais.

2ª Etapa: Consultas Públicas e Validação Comunitária (Setembro/2025)

As propostas iniciais foram levadas de volta às comunidades dos municípios participantes para validação, em cumprimento a um compromisso firmado na etapa de consulta prévia, livre e informada.

Protagonismo Indígena na Pesquisa

O princípio central foi que os povos indígenas são protagonistas na definição do que deve ser pesquisado, atuando junto à equipe de pesquisadores (UFRR) e técnicos (TCE-RR) como mediadora desse diálogo intercultural para a construção de políticas públicas culturalmente adequadas e de coautoria indígena.

Participação na Validação

Um total de 152 pessoas participaram das consultas públicas, incluindo professores, gestores, coordenadoras pedagógicas, pais de alunos, merendeiras, pessoal de apoio e lideranças indígenas. Este processo assegurou que as recomendações fossem validadas tanto por instâncias técnicas e governamentais quanto pelas comunidades e profissionais de educação em contexto local.

Resultado da Validação

Após a apresentação, os participantes confirmaram os dados do diagnóstico. Não houve contestação dos resultados em nenhum município; houve apenas solicitações para aprofundar temas e atualizar o relatório com boas práticas iniciadas após o período da pesquisa.

Resultados Imediatos da Pesquisa

O próprio processo de diagnóstico já gerou resultados positivos:

1. Mudança na Gestão: As consultas prévias promoveram reflexões nas gestões municipais, que começaram a incorporar práticas pedagógicas mais sensíveis à cultura indígena.

2. Conhecimento de Direitos: As consultas ampliaram o acesso das comunidades a leis pouco conhecidas, como a Resolução CNE nº 05/2012, que assegura aos povos indígenas o direito facultativo (opcional) de matricular ou não suas crianças na escola durante a primeira infância.



3. Papel do TCERR: A presença do controle externo nas comunidades permitiu que os povos indígenas entendessem o papel do Tribunal (frequentemente confundido com o Judiciário) e estimulou a proteção de suas especificidades.

Para fins didáticos e metodológicos, as recomendações validadas estão organizadas nos eixos a seguir:

5.1. Concepções de Infância e Educação Indígena

- Incluir no calendário escolar as atividades comunitárias que contam com a participação das crianças (ex: coleta da saúva, ajuri da roça comunitária);
- Capacitar professores e demais profissionais da educação sobre as distintas noções indígenas de "ser criança";
- Capacitar professores continuamente para a prática pedagógica intercultural, visando a integração e a valorização das línguas, tradições e histórias locais no currículo escolar;
- Esclarecer os profissionais de que práticas tradicionais de preparação para a vida (como escarificações ou rituais com insetos) não caracterizam violência, mas sim fortalecimento cultural;
- Considerar as dietas indígenas (regras sobre o que a criança pode ou não comer) na elaboração da merenda escolar;
- Fortalecer a oralidade na língua indígena nas fases iniciais da vida;
- Implementar projetos que destaquem a oralidade, a memória e a cultura indígena, através de registros, oficinas e eventos realizados tanto no ambiente escolar quanto na comunidade;
- Incentivar a colaboração, integrando anciãos e líderes locais nas atividades pedagógicas da escola;
- Adotar a tecnologia de forma crítica, focando na seleção e produção de conteúdo digital que reforce as culturas e línguas indígenas, mitigando influências externas negativas.

5.2. Principais motivações da Educação infantil para os pais

- Realizar consulta prévia, livre e esclarecida com as comunidades antes de implementar a escola de educação infantil, definindo quais etapas serão ofertadas;
- Instruir profissionais da assistência social e da educação sobre o direito facultativo (opcional) dos povos indígenas de matricular crianças de 0 a 5 anos na escola;
- Estabelecer uma política linguística que priorize o conteúdo curricular nas línguas indígenas dentro das salas de aula;
- Estimular a presença de especialistas das ciências indígenas (anciãos) dentro das escolas para transmitir conhecimentos pela oralidade (narrativas, cantos);



- Oferecer cursos aos professores (indígenas e não indígenas) sobre a importância da oralidade no processo de transmissão do conhecimento indígena.

5.3. Educação Escolar Indígena e o Currículo

- Apoiar tecnicamente a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos Indígena PPI's;
- Apoiar financeiramente a presença dos especialistas das ciências indígenas (mestres de saberes) para atuação direta com as crianças;

Estabelecer Acordos de Cooperação Técnica entre as escolas indígenas e as Instituições de Ensino Superior para atividades de extensão voltadas à gestão escolar e currículos próprios;

- Criar um Documento Curricular específico para a Educação Infantil Indígena em Roraima;

Realizar processos seletivos para contratar professores falantes das línguas indígenas, priorizando políglotas que possam atender a diversidade étnica da escola;

- Criar normas (como Chamadas Públicas com Participação da Comunidade) para viabilizar a contratação de agentes culturais e educadores tradicionais;

Incluir literatura indígena de autores locais no acervo de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e fomentar sua publicação;

- Apoiar a produção e distribuição de livros didáticos, jogos e materiais audiovisuais que contemplem as línguas, ciências e cosmologias indígenas;
- Criar um sistema de educação escolar indígena próprio, que assegure as especificidades previstas na lei (carga horária, calendário, material didático, formas de avaliação e contratação).

5.4. Infraestrutura

- Desenvolver projetos arquitetônicos específicos para cada contexto indígena, com participação ativa da comunidade, líderes, professores e arquitetos sensíveis às especificidades socioculturais e ambientais;
- Assegurar a presença de elementos culturais no processo de construção e/ou reforma dos espaços escolares, como espaços circulares, uso de materiais locais, ventilação natural, cores tradicionais;
- Reproduzir boas práticas de projetos arquitetônicos participativos desenvolvidos em outras localidades (por exemplo, pelo ISA e pelo IPHAN);
- Garantir a prioridade das obras de infraestrutura básica (água potável e saneamento) para que sejam realizadas antes ou ao mesmo tempo que a construção de novos edifícios;
- Garantir a conexão das escolas e comunidades às redes de energia elétrica (24h), água tratada, saneamento e telecomunicações. Para o caso de escolas situadas em localidades remotas, viabilizar geração de energia alternativa;



- Melhorar e adaptar as instalações físicas existentes (salas, banheiros, cozinhas, refeitórios e áreas de brincar);

- Ampliar áreas de recreação adaptadas à educação infantil, respeitando as práticas culturais do brincar;

- Buscar adesão aos programas federais de financiamento de obras;

Implementar políticas de educação ambiental (dialogadas com as comunidades) para o manejo adequado de resíduos sólidos;

- Realizar mapeamento participativo das áreas críticas de acesso (estradas, rios) e enviar ao poder público para planejar obras emergenciais;

- Viabilizar licenciamento ambiental (com consulta prévia) para readequar estradas e adquirir veículos seguros para o transporte de alunos e professores;

- Viabilizar a construção de portos e a aquisição de embarcações seguras para o transporte fluvial e terrestre;

- Implementar creches em comunidades indígenas próximas a perímetros urbanos, onde os pais mantêm vínculos de trabalho formais;

- Estabelecer cooperação técnica com cursos de engenharia e arquitetura das universidades para desenvolver projetos de escolas acessíveis e culturalmente adequados;

- Assegurar orçamento para funcionamento e logística de centros regionais de educação indígena;

Implementar programas de formação técnica e administrativa para as equipes municipais, com o objetivo de aprimorar sua capacidade de captar e administrar recursos da esfera federal.

5.5. Formação e Condições de Trabalho Docente

- Demandar que as universidades (federal e estadual) criem cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) voltados para a formação intercultural de professores-formadores;

- Fomentar a inclusão de conteúdos sobre educação intercultural, bilíngue e educação escolar indígena nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas, em universidades públicas e privadas;

- Contratar professores falantes das línguas indígenas para atuarem como formadores no CEFORR;

- Contratar mestres de saberes indígenas (avós, pais, mães) para atuar junto aos professores na educação infantil;

- Garantir que a experiência voluntária (professor colaborador) seja considerada na prova de títulos de seletivos e concursos;

- Elaborar normas para a atuação de professores voluntários na educação infantil;



- Garantir remuneração (ou auxílio financeiro) para mestres de notório saber que atuem como formadores;
- Criar um plano de carreira docente para professores indígenas nos municípios;
- Realizar concursos públicos com critérios específicos e diferenciados (residência na comunidade, domínio da língua, pertencimento étnico, validação de saberes tradicionais);
- Garantir a participação da comunidade e da OPIRR na definição dos critérios dos editais de concurso;
- Garantir a contratação de professores substitutos para cobrir os profissionais que estão em processo de formação;
- Avaliar estratégias a fim de garantir remuneração para coordenador pedagógico em todas as escolas;
- Estabelecer orçamento para o funcionamento dos centros regionais de educação (DIEEI/SEED).

5.6. Organização do sistema escolar e Gestão

- Garantir que os Planos Municipais pela Primeira Infância (PMPIs) e os currículos municipais sejam elaborados de forma participativa com os povos indígenas;
- Obrigar a consulta prévia às comunidades (conforme a Convenção 169 da OIT) antes de qualquer transferência de gestão da rede estadual para a municipal;
- Celebrar acordos formais (Termos de Colaboração) entre Estado e Município, definindo claramente as responsabilidades de cada um na gestão compartilhada;
- Capacitar os servidores das prefeituras para que consigam acessar recursos federais de apoio à educação;
- Estabelecer protocolos pedagógicos articulados entre séries iniciais e finais, prevenindo rupturas no processo educativo;
- Criar um sistema de educação escolar indígena próprio, que assegure as especificidades previstas na lei (carga horária, calendário, material didático, avaliação, contratação).

5.7. Participação Social e Conselhos

- Criar e efetivar as Unidades Executoras (Uex), como Associações de Pais e Mestres, para que as escolas possam acessar recursos (como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE);
- Realizar capacitação volante (nas comunidades) para os membros das Uex;



- Capacitar nos municípios os membros dos Conselhos de Controle Social (CME, PNAE, FUNDEB, Conselhos Tutelares);
- Ampliar a formação dos conselheiros, com conteúdos acessíveis, contextualizados e que abordem a realidade da educação escolar indígena;
- Garantir infraestrutura e apoio logístico para o funcionamento dos conselhos, incluindo transporte, equipamentos e locais adequados para reuniões;
- Planejar reuniões presenciais itinerantes, alternando entre comunidades, para reduzir barreiras geográficas e de acesso à internet;
- Garantir a representação paritária das comunidades indígenas nos conselhos;
- Adotar estratégias de comunicação culturalmente adequadas para explicar conteúdos técnicos a pais e familiares, facilitando sua participação e compreensão;
- Promover integração entre escola e famílias por meio de atividades culturais, oficinas e projetos comunitários que incentivem a presença dos pais no ambiente escolar;
- Disponibilizar apoio jurídico e contábil para a gestão de recursos e prestação de contas;
- Criar uma "Casa dos Conselhos" (ou estrutura similar) para assegurar um espaço físico mínimo para o funcionamento desses órgãos;
- Criar o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI) e incentivar a criação dos Conselhos Municipais de EEI.

5.8. Educação Especial e Inclusão

- Criar atendimento itinerante (com cronograma mensal) para crianças atípicas e com deficiência nas comunidades indígenas;
- Implantar rede de apoio intersetorial envolvendo educação, saúde e assistência social, com foco no acompanhamento de crianças neurodivergentes e no suporte às famílias;
- Facilitar o acesso a diagnóstico especializado por meio de parcerias com instituições de saúde, reduzindo a dependência de deslocamentos longos;
- Capacitação antropológica para os profissionais de saúde da rede de atendimento de crianças atípicas sobre as perspectivas culturais, sobre a noção de pessoa e corpo que influenciam nas percepções de deficiência, e sobre as particularidades da pessoa atípica;
- Capacitar as equipes dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) para participarem dos diálogos entre saúde e educação;
- Incluir a capacitação antropológica sobre deficiência nos cursos de formação de professores (CEFRR);
- Inserir o debate antropológico sobre deficiência nas matrizes curriculares dos magistérios indígenas;



- Instituir o estágio obrigatório em "educação especial" nos magistérios indígenas;
- Preparar o professor (no magistério) para trabalhar o respeito à diferença (diversidade racial e cultural) em sala de aula;
- Realizar campanhas educativas sobre deficiência e pessoas atípicas com as famílias e comunidades;
- Estabelecer cooperação técnica com instituições públicas de ensino superior para atividades de extensão voltadas à educação especial e inclusão;
- Aprimorar mecanismos de comunicação intersetorial tendo em vista cumprir o que é preconizado pelos programas federais de apoio como o Criança Feliz e o Saúde na Escola;
- Instalar salas de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado, assegurando profissionais especializados e atendimento no contraturno;
- Adequar a alimentação escolar para atender às restrições alimentares de crianças com condições específicas.

5.9. Interface com Saúde e Assistência Social

- Criar condições para a efetiva operação dos Comitês Intersetoriais envolvendo Educação, Saúde e Assistência Social, em cada município, assegurando a participação paritária de lideranças indígenas;
- Adaptar os cardápios da merenda escolar aos hábitos alimentares indígenas, incluindo alimentos regionais e da estação;
- Incentivar a aquisição de alimentos da agricultura familiar indígena para a merenda escolar (PNAE);
- Capacitar as equipes técnicas e os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) sobre "Alimentação escolar indígena e de comunidades tradicionais";
- Incluir representantes indígenas nos CAEs, respeitando a indicação feita em assembleia pela OPIRR;
- Celebrar parceria com o UNICEF (Programa WASH/CEED) como forma de buscar garantir acesso a água/saneamento e higiene pessoal, promovendo a educação para a saúde;
- Formular consulta oficial ao MEC para esclarecer o aparente conflito legal entre as normas do Bolsa;
- Família (que exige matrícula) e as Resoluções da Educação (que tornam a matrícula facultativa para indígenas);
- Fomentar a criação de um Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE) em Roraima.



5.10. Cooperação Internacional e Padronização

- O Selo UNICEF e outros programas de acreditação internacional podem ser aliados, mas devem sempre respeitar a consulta prévia e a decisão das comunidades;
- Promover reuniões de escuta qualificada com os povos indígenas para elaborar critérios de um Selo UNICEF Indígena/Equidade;
- Mediar o compromisso de organizações internacionais em considerar as especificidades indígenas em sua atuação, visando produzir equidade e soluções duradouras;
- Reiterar às organizações internacionais e aos seus parceiros implementadores a necessidade de realizar consulta prévia e pactuação com os povos indígenas, conforme a OIT 169, para definir indicadores de monitoramento adequados às realidades indígenas;
- Determinar ao parceiro implementador (do Selo) que capacite seus interlocutores e pontos focais nos municípios sobre as especificidades da educação escolar indígena nas séries iniciais;
- Demandar ao INEP (Censo Escolar) a qualificação dos dados, criando campos que permitam identificar a voluntariedade da matrícula em contextos indígenas.



Registro das reuniões de construção coletiva de estratégias, com as instituições avaliadoras, e das consultas públicas de validação dos resultados nas comunidades pesquisadas



6. Síntese das recomendações



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência

Nas oratórias indígenas, a repetição é uma ferramenta para reforçar a compreensão. Seguindo esse princípio, e respeitando o tempo político e as formas de debate coletivo dos povos indígenas — que não seguem a velocidade da burocracia estatal — destacamos aqui as principais proposições validadas nos encontros.

A educação escolar desejada pelas comunidades é aquela que respeita seus modos de vida (paradigmas indígenas) e promove a interculturalidade, adaptando as instituições não-indígenas à realidade local.

Recomenda-se aos poderes públicos priorizar investimentos para:

- Produzir material didático em línguas indígenas;
- Capacitar professores para ensinar as línguas indígenas;
- Melhorar a infraestrutura de transporte (estradas e rios) para reduzir os custos de viagens e insumos;
- Ampliar as oportunidades de formação presencial para professores dentro das próprias comunidades indígenas;
- Cooficializar as línguas indígenas nos municípios para romper com o monolinguismo;
- Incentivar o ensino e o uso das línguas indígenas nas escolas das sedes dos municípios;
- Incluir a educação escolar indígena no Documento Curricular de Roraima (DCR).

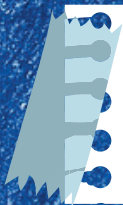
Este último ponto é crucial. A inclusão da pauta indígena no DCR, por ser o principal documento orientador do estado, pode influenciar positivamente todas as demais ações.

É necessário que a oferta da educação escolar indígena específica e diferenciada em Roraima seja regulamentada em toda a sua complexidade, como forma de promover a justiça social.

Acreditamos que, com a implementação articulada e dialógica desses elementos, e respeitando a autonomia dos povos indígenas, será possível construir uma política de educação escolar indígena na primeira infância que cumpra os preceitos legais e promova o desenvolvimento integral e significativo das crianças, valorizando suas identidades e preparando-as para interagir de forma protagonista na sociedade.



Escola Municipal Indígena Pajé Marcelo Barbosa, Comunidade Enseada, Uiramutã.



7. O caminho das boas práticas



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência



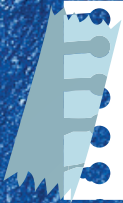
Destacamos o projeto "Jamanxim de Leitura", da Prefeitura de Normandia, como uma iniciativa que atende às demandas identificadas na pesquisa. A Secretaria Municipal de Educação e Desporto desenvolveu essa ação em 2025.

O jamanxim é um cesto tradicional usado pelos povos indígenas de Roraima para carregar cargas. O projeto usa esse cesto como símbolo para transportar saberes e histórias, incentivando a leitura entre os estudantes. Na prática, livros circulam dentro de um jamanxim pelas escolas indígenas do município.

Para alcançar uma mudança duradoura, é necessário incluir os conhecimentos indígenas no currículo escolar de forma oficial. Não basta realizar atividades pontuais. O ideal é integrar os saberes e as ciências indígenas ao ensino de forma contínua e permanente.



Equipe da Secretaria Municipal de Educação em ação de divulgação do projeto Jamanxim de Leitura, nas escolas locais



Referências bibliográficas



TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA
Cidadania e Transparência

1. ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez., 2016.
2. ALBERT, Bruce. Situação Etnográfica e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. *Campos*, 15(1):129-144, 2014.
3. AMARAL, Maria Virgínia Ramos. Os Ingarikó e a religião Areruya. Tese (Doutorado em Antropologia). UFRJ/MN, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.
4. AMAJARI, Sede dos Conselhos. Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Amajari/RR. Amajari: Sede dos Conselhos, 2024.
5. ANDRADE, Amilton Barbosa. Relatório de estágio curricular supervisionado I do curso de licenciatura intercultural/INSIKIRAN/UFRR. Diagnóstico: Comunidade Indígena Serra do Sol e da Escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingaricó, Boa Vista, 2023.
6. ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. O Sentimento da Infância. São Paulo, LTC; 2017. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_t_ext.pdf.
7. ATHIAS, Renato; LIMA, Carmen Lúcia. Indígenas na metrópole: os Pankararu em São Paulo. O público e o privado, Nº 16 - Julho/Dezembro - 2010.
8. BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
9. BALESTRI, Letícia Aparecida; MELO, Cristiane Silva. Gestão escolar e a Associação de Pais, Mestres e funcionários (APMF): um (re)pensar sob a perspectiva freiriana. *Gestão Contemporânea*, v. 15, n. 1, p. 51-72, jun. 2025.
10. BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet. Curitiba, IESDE, p. 13-33, 2009.
11. BARAT, Josef. Planejamento das infraestruturas de logística e transporte. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, n. 1, dez. 2009, pp. 10-13.
12. BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (org.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.
13. BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press, 1972.
14. BÉKSTA, Kazys Jurgis. Experiência de um pesquisador entre os Tukano. *Revista de Antropologia*. São Paulo, 1967 (15/16: 99-110).
15. BELLO, IM; PENNA, MG de O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educ rev [Internet]*, 2017Jun;(spe.1):69-86. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149> .
16. BERTELY, Maria. Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9(17), 2014.

17. BERTELY, Maria; UNEM. Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe. México: CIESAS, 2009.
18. BOAS, Franz. (1931) 2005. Raça e progresso. In: Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
19. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
20. BRASIL. Decreto n. 11.821, de 12 de dezembro de 2023. Dispõe sobre os princípios, os objetivos, os eixos estratégicos e as diretrizes que orientam as ações de promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar.
21. BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.
22. BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 1, 20 abr. 2004.
23. BRASIL. Decreto n. 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Pacto Nacional pela Recuperação das Aprendizagens.
24. BRASIL. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.
25. BRASIL. Lei n. 10.880, DE 9 DE JUNHO DE 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.
26. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
27. BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar.
28. BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância e família... Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 46, p. 1, 9 mar. 2016.
29. BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.
30. BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
31. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
32. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

33. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 11.
34. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
35. BRASIL. Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2a ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.
36. BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação- Brasília: SECADI, 2014.
37. BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello; Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.
38. CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Ana Lúcia Dias. Na Vida Dez; na Escola Zero: Os contextos culturais da aprendizagem de matemática. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
39. CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho do antropólogo. São Paulo: Unesp, 1998.
40. CEFTRU. Regulação do Transporte Escolar Rural. Brasília: MEC e UnB, 2022.
41. COHN, Clarice. Antropologia da Criança Passo-a-Passo. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
42. COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias - Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre v. 13 n. 2 p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478/10826> .
43. COLLA, R. A. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 254, p. 111–126, jan. 2019.
44. CONEEI. DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.
45. CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt> .
46. CRISTOFOLI, Maria Silvia. Política educacional e o espaço escolar: ações do poder público, planejamento e desafios para a gestão dos sistemas educacionais. In: Anais do I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 1, p. 1-15, 2014.
47. CRUZ, Maria Odileiz Sousa. Fonologia e Gramática Ingarikó - Kapon Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 2005.

48. CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas: e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
49. DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE, 2012.
50. DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
51. DORRICO, Julie. *Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária*. In: LENO, Francisco; CORREIA, et al (org). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
52. FABIAN, Johannes. (1983) 2013. *O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece o seu objeto*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
53. FARAGE, N. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.
54. FNDE. Resolução FNDE n. 7, de 23 de abril de 2010.
55. FNDE. Resolução/CD/FNDE n. 3, de 28 de março de 2007.
56. FNDE; MP-ES. *Guia do Transporte Escolar*. Brasília e Vitória: MEC e MP-ES, 2022.
57. FRANCHETTO, Bruna. *O monolinguismo é uma doença*. Seminário Virtual: língua e produção do conhecimento antropológico. EASA/ABA/AAA/CASCA, 2013.
58. GALLOIS, Dominique Tilkin. *Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental*. *Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília*, v. 4, n. 2, p. 95-116, dez. 2007.
59. GASCHÉ, Jorge. *De falar sobre educação intercultural a fazê-la*. *Mundo amazônico 1*: 111- 134. 2010.
60. GOMES, A. M.; FARIA, E. L.; BERGO, R. S. *Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros*. *Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 28(56), 116–135, 2019. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p116-135>.
61. GOMES DO NASCIMENTO, Rita. *Antropologia e educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena*. *Revista AVÁ*, v. 33, 2018.
62. GOMIDE, Alexandre; PEREIRA, Ana Karine. *Capacidades estatais para políticas de infraestrutura no Brasil contemporâneo*. *Rev Adm Pública* [Internet], 52(5), pp. 935–55, 2018. Available from: <https://doi.org/10.1590/0034-761220170006>.
63. GUIMARÃES, Jacqueline. *A história das infâncias negras: descolonizando os direitos de crianças da Amazônia*. *Revista Interterritórios. Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL* | V. 9 N. 18: e258997. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258997>.

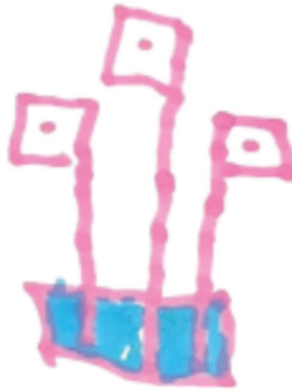
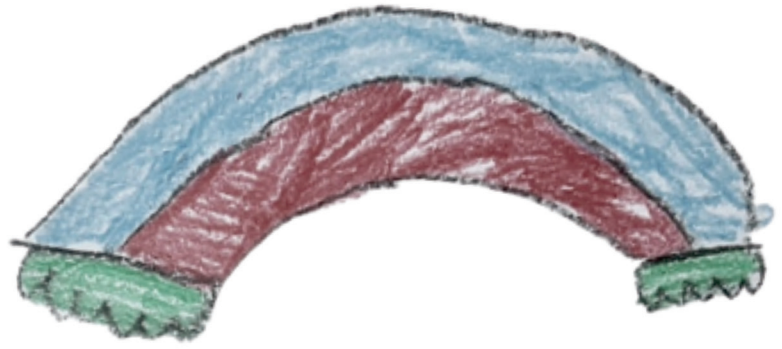
64. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista Antropológicas*, Ano 20, 27(1):45-71, 2016.
65. HARTMANN, Luciana. Vozes em diáspora: como crianças imigrantes contam suas histórias. *Museo de Antropologia. Revista*, v. 11, p. 83-90, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/remua/v11s1/v11s1a10.pdf> Acesso em: 05 outubro 2023.
66. INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação, Porto Alegre*, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777> .
67. INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
68. JOSÉ, Abel Souza. A importância das tranças ingaricó e macuxi na Comunidade Indígena Pedra Preta – RR. UFRR: trabalho de conclusão de curso- Licenciatura Intercultural, Ciências Sociais, 2025.
69. KOPENAWA, Davi. Descobrimo os Brancos. Depoimento recolhido e traduzido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, setembro/1998. In: RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, pp. 20-23.
70. KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras; 2015.
71. KRENAK, Ailton. Mostra de Culturas Indígenas traz debate com Ailton Krenak. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/mostra-de-culturas-indigenas-traz-debate-com-ailton-krenak>. Acesso em 20/10/2021.
72. LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, v. 28, p. e93040, 2023.
73. LAVE, Jean. Aprendizado como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003> .
74. LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello de. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. *Revista Estudos e Pesquisa Psicologia*. vol. 17 no. 3 Rio de Janeiro set./dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v17n3/n17a06.pdf> .
75. LIMA, Jucilene Carneiro. Políticas Públicas, Infraestrutura e Equipamentos: Um Estudo na Comunidade Indígena Uiramutã, Terra Indígena Raposa Serra Do Sol (RR). (Trabalho de Conclusão de Curso- Gestão Territorial Indígena). Boa Vista: UFRR, 2015.
76. LIMA, Marcos Antônio Cavalcante. OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP): Um olhar crítico sobre a avaliação nas escolas indígenas de Uiramutã. Trabalho de Conclusão do Curso Licenciatura Intercultural/INSIKIRAN/UFRR, 2024.
77. LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

78. LOBO, Cinara; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Quando o Estado não chega: a eficácia de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas. *Educação em Revista*, v. 38, 2022.
79. LUCIANO, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/LACED, 2006.
80. LUCIANO, Gersem J. dos S. A educação como manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.
81. LUCIANO, G. J. dos S. Educação para manejo do mundo. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, 2019.
82. LUCIANO, Gersem J. dos S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Retratos Da Escola*, 7(13), 345–357. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.310> .
83. MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; MANTOAN, M. T. E. Construção das estruturas da inteligência na criança. In: ASSIS, M. C.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Eds), *Proepre: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil* (pp. 23-30). Campinas: Graf FE, 2010.
84. MARQUI, Amanda Rodrigues. Situações de aprendizagem das crianças Baniwa na comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 11 (1), jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/278/245> Acesso em: 05 outubro 2023.
85. MEIRA, N. W. R. *Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
86. MIGNOLO, Walter. D. *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
87. MUNDURUKU, Daniel. *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2006.
88. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: BDUFF, 2004.
89. NASCIMENTO, Rita Gomes do. Antropologia e educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena. *Revista AVÁ*, v. 33, 2018.
90. NORMANDIA, Município de. *Curso de Capacitação para Cuidadores Escolares*. Normandia: SMECEL, 2025a.
91. NORMANDIA, Município de. *Curso de Formação Continuada: "Auxiliar Pedagógico"*. Bonfim: IFRR-CAB, 2024/2025.
92. NORMANDIA, Município de. *Formação continuada "educador indígena"*. Normandia: SMECEL, 2023.
93. NORMANDIA, Município de. *Jamanxin da leitura: literaturas indígenas*. Normandia: SMECEL, 2025b.

94. NUNES, A. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: Crianças indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. p. 236-277.
95. OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. Conhecimentos para a política: processo, produto e seus efeitos na materialização de saberes indígenas na Serra da Lua/Roraima. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, v. 62, p. 679-709, 2019.
96. OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil... Brasília: Ministério da Educação... 2006.
97. PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Uchô: a história está na terra. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2020.
98. PACHAMAMA, Aline Rochedo. Taynôh: o menino que tinha cem anos. Tradutores: Heron Wa'rãwi Abtsiré; Mbyã'i Silvã Xünü e Laura Brito Guerra. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.
99. PEIRANO, Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
100. PEREIRA, Julia Scalco. Formação e prática docente na Educação Infantil: políticas e oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e22749, 2024.
101. PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. Revista de Antropologia São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225- 270, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/sRGpwnFNBpDzF9S53sqtzg> .
102. POTIGUARA, Eliane. Criança indígena: características e identidade. WhatsApp, 2021.
103. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA COMUNIDADE INGARIKÓ SERRA DO SOL (WÎI TÎPÎ), Uiramutã, 2015.
104. RAMOS, Alcida. Seduzidos e abandonados, ou, como amansar índios rebeldes. Série Antropologia, 462, 2019.
105. RAMOS, Alcida Rita. Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma?. Anuário Antropológico, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 11–27, 2023.
106. RAMOS, Alcida Rita. Uma crítica da (des)razão indigenista. Anuário Antropológico, Brasília, v. 2006, n. 1, p. 95-115, 2008.
107. REPETTO, M. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. Textos e Debates, [S. l.], v. 2, n. 33, 2020.
108. REPETTO, Maxim. A educação escolar indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: OLIVEIRA, R. (org.). Roraima em FOCO. Pesquisas e apontamentos recentes. Boa Vista: Editora UFRR, 2008, p. 27-51).
109. REPETTO, Maxim. Propostas educativas em cidadania intercultural. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

110. RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. OS CABELOS DE JENNIFER: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância.” Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro, p. 49-64, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/26329/14975> .
111. ROCHA, Igor Lopes; RIBEIRO, Rafael Saulo Marques. Infraestrutura no Brasil: contexto histórico e principais desafios. In: SILVA, Mauro Santos (org.). CONCESSÕES E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROVISÃO DE INFRAESTRUTURA. Brasília: IPEA, 2022.
<http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-040-0/capitulo1> .
112. SÁ, M. A. DE .; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. G. G. L. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, p. e5234, 2023.
113. SAMPAIO, M. A. S.; SAMPAIO, M. O. S.; ARAÚJO, J. A. (2024). Efeitos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar sobre os estabelecimentos rurais de educação infantil. Revista de Economia e Sociologia Rural, 62(4), e278422. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2023.278422> .
114. SANTILLI, Paulo. Fronteiras da República História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco NHII- USP Núcleo DE HISTORIA Indígena E DO INDIGENISMO. São Paulo: FAPESP, 1994.
115. SANTILLI, Paulo. Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo, Editora UNESP, 2001.
116. SARMENTO, Manuel J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.
117. SILVA, Aracy L.; NUNES, Angela. Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. 1a edição. São Paulo: Editora Global, 2002.
118. SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/FAPESP/Global, 2002.
119. SILVA, Ivone Maria Mendes da; CRISTOFOLI, Maria Sílvia; ZANIN, Nauíra Za-nardo. Contribuições da Arquitetura, da Psicologia e da Política Educacional para uma Análise do Espaço Escolar e sua Vivência pelos Sujeitos. In: ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilane (Org.). Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas. Campinas: Mercado de Letras, 2012. P. 63-100.
120. SOUZA, D. B.; VASCONCELOS, M. C. C. Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 39-56, jan./mar. 2006.
121. STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

122. STEINER, Maria Teresinha; ZAMBONI, Luzia; COSTA, Deise; CARNIERI, Celso; SILVA, Arinei. O problema de roteamento de veículos no transporte escolar. *Pesquisa Operacional*, vol. 20, No. 1, junho de 2000, pp. 83-99.
123. TABAJARA, Auritha. Criança indígena: características e identidade. WhatsApp, 2021.
124. TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horiz. antropol.* 21 (44) • Jul-Dec 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>.
125. TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni Salete; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre (orgs). Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. Disponível em: <https://nepi.ufsc.br/files/2013/11/educacao-indigena-final.pdf> Acesso em: 05 outubro 2023.
126. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
127. TAVARES, J. C. Trajetórias da infraestrutura no Brasil. Concepções, operacionalizações e marcos conceituais em perspectiva. *Cadernos MetrÓpole*, 26(60), 443–464, 2024. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-6003>.
128. TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação não é privilégio. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
129. VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários fazendeiros e índios: a disputa pela terra. Boa Vista, Ed. UFRR, 2007.
130. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2015.
131. VIEIRA, R. R. Desafios do DCRR do ensino fundamental em relação à realidade multicultural de Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação). Boa Vista: UERR, 2022.
132. WAPICHANA, Cristino. Criança indígena: características e identidade. WhatsApp, 2021.
133. WAPICHANA, Cristino. O Marupiarinha. In: YABU, Fábio (org.). *Os meninos maluquinhos*. São Paulo: Melhoramentos, 2021.
134. WARNIER, Jean-Pierre. Technology as Efficacious Action on Objects... and Subjects. *Journal of Material Culture*, v. 14, n. 4, pp. 459-470, 2009. <https://doi.org/10.1177/135918350934594>.
135. WEIGEL, Valéria. Escolas de branco em malocas de índio. Manaus: EDUA, 2000.
136. ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. *Educação & Realidade*, 43(1), pp. 201–222, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623662535>.
137. ZANIN, Nauíra; CASTELLS, Alícia. ARQUITETURA DAS ESCOLAS INDÍGENAS COMO LUGARES DE IDENTIFICAÇÃO. *Arquitetura Revista*, 15(1), p 138–161, 2019. <https://doi.org/10.4013/arq.2019.151.08>





Av. Ene Garcez 402, Centro – Boa Vista, Roraima

Acesse a versão digital
através do QR code abaixo.





**TRIBUNAL
DE CONTAS DE
RORAIMA**
Cidadania e Transparência

