

TEMÁTICA INDÍGENA EM ESCOLAS URBANAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

INDIGENOUS THEME IN URBAN ELEMENTARY SCHOOLS

Marta Coelho Castro Troquez

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD – pesquisadora/orientadora).

E-mail: martatroquez@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

Jacqueline Borlinques Paulo Santana

Pedagoga formada pelo Curso de Pedagogia da UFGD.

Pesquisadora de Iniciação científica entre os anos de 2016 a 2018 (orientanda).

E-mail: jacqueborlinques01@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa relativos a dois planos de trabalhos de Iniciação Científica desenvolvidos entre 2016 a 2018. A pesquisa teve como objetivo investigar o tratamento dispensado a alunos e à temática indígena em duas escolas não indígenas do município de Dourados, MS. A metodologia utilizada foi de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Foi realizada análise documental, observação participante e entrevistas. Como resultados, verificou que as escolas não têm propostas de educação diferenciada direcionadas às crianças indígenas, tampouco, realizam ações sistemáticas ou efetivas para o tratamento da temática indígena. Desta forma, não cumprem plenamente a Lei 11.645/08, a qual tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas escolas, nem atendem aos pressupostos da educação diferenciada para indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Diferenciada. Lei 11.645/2008.

Abstract: The article presents research results related to two scientific initiation work plans developed between 2016 and 2018. The research aimed to investigate the treatment provided to students and the indigenous theme in two non-indigenous schools of Dourados, MS. The methodology used was a qualitative case study. Documentary analysis, participant observation and interviews were performed. As results, was found that schools do not have differentiated education proposals aimed at indigenous children, nor do carry out systematic or effective actions to treat the indigenous theme. Thus, they do not fully comply with Law 11,645/08, which made it mandatory to study indigenous history and culture in schools, nor do meet the assumptions of differentiated education for indigenous people.

Keywords: Indigenous School Education. Differentiated Education. Law 11.645/2008.

Introdução

Chegando no território “brasileiro”, os colonizadores depararam-se com um povo desconhecido. Os missionários jesuítas deram início à tentativa de civiliza-los e/ou educá-los, ensinando-os, como descrito na carta escrita na Província do Brasil no ano de 1585 por Anchieta dizendo que “os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (MOREAU, 2003, p. 197). As práticas educativas de cunho colonialista negaram a diferença e tinham como objetivo a integração e/ou a incorporação dos indígenas à sociedade não índia (FERREIRA, 2001; BERGAMASCHI, 2005).

Os missionários jesuítas permaneceram nesta função até a sua expulsão, no ano de 1759. Porém o ensino religioso da catequese ainda prosseguiu. Mesmo com algumas diferenças ocorridas nos distintos tempos e espaços do Império, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena (FERREIRA, 2001).

No ano de 1910, o Estado criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Este órgão atuou com o intuito de criar reservas indígenas, pacificar e civilizar os indígenas e integrá-los na sociedade. Segundo Troquez (2014, p. 51-52),

[...] com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, houve modificações nas orientações oficiais, uma vez que o Brasil estava sob o regime da ditadura militar. Nesse contexto, a FUNAI, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente, instaurou o ensino bilíngue. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita na língua do grupo (Artigo 49).

O ensino era realizado de maneira com que as crianças indígenas fossem capazes de aprender a ler e a escrever, primeiramente, na sua língua materna e, depois, passava-se ao português. Contudo, os objetivos do ensino estavam voltados à integração e à civilização dos indígenas no sentido de transformá-los em trabalhadores nacionais.

Desta forma, os processos civilizatórios de Educação Escolar Indígena (EEI), em princípio, tinham como objetivo levar os indígenas a deixar suas culturas e a suas línguas de

lado, o que acabava contribuindo para suprimir a diversidade étnica e cultural do Brasil. Graças a processos próprios de resistência e às lutas travadas historicamente, os povos indígenas conquistaram o direito de se manterem como grupos e/ou povos étnicos culturalmente diferenciados, conforme lhes assegurou a Constituição Federal de 1988.

No final dos anos de 1980, a partir das lutas sociais do movimento indígena e indigenista, no contexto da redemocratização do país, os povos indígenas adquiriram o direito a uma educação diferenciada a ser realizada em escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues/multilíngues amparados em diversos documentos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 1999, 2009, 2012).

Por conta das transformações históricas que afetaram grandemente a ocupação dos territórios indígenas e também por conta da proximidade das aldeias com as cidades, ocorreram diferentes processos de acomodação das famílias e muitos indígenas passaram a viver também nas cidades. Conseqüentemente, muitas famílias indígenas passaram a matricular seus filhos em escolas urbanas. Diante deste contexto, vimos a necessidade de verificar: como estas crianças são tratadas nestas escolas da cidade? Há alguma proposição de ensino diferenciado? Como a escola urbana, que atende alunos indígenas e como estas escolas tratam a temática indígena?

No sentido de contribuir para responder às questões postas, este trabalho procura apresentar resultados de pesquisas relativos a dois planos de trabalhos de Iniciação Científica, que foram desenvolvidos entre agosto de 2016 a março de 2018. A pesquisa principal teve como objetivo investigar o tratamento dispensado aos alunos e à diversidade indígena em escolas não indígenas. Para isso foram selecionadas duas escolas que atendem alunos indígenas, localizadas no município de Dourados, MS, as quais foram denominadas Escola B e Escola E.

A pesquisa se situou no campo do currículo e das culturas escolares, possuindo maior interesse no currículo praticado ou em ação e nas práticas pedagógicas que são realizadas (ou não) para o atendimento da diversidade étnica e cultural (indígena) nas escolas urbanas que atendem alunos indígenas na cidade de Dourados. A investigação orientou-se por procedimentos metodológicos da pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso etnográfico, utilizando técnicas de observação e entrevistas.

O artigo foi organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as garantias legais conquistadas pelos indígenas em torno de uma educação diferenciada; a seguir, discorreremos sobre educação e diversidade enfatizando a presença de alunos indígenas

em escolas urbanas; na última seção discutimos as vivências e práticas observadas nas escolas municipais investigadas; e, ao final, apresentamos nossas considerações finais.

Educação Escolar Indígena: garantias de uma educação diferenciada

A Educação Escolar Indígena (EEI) ganhou e vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional. Porém, isso não aconteceu da noite para o dia. Pelo contrário, é resultado de grandes lutas que os próprios indígenas, com o apoio de não indígenas, enfrentaram e ainda enfrentam para conquistar uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue (TROQUEZ, 2012a, 2014).

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o antigo SPI. A FUNAI instaurou o ensino bilíngue, de maneira que os alunos indígenas fossem alfabetizados, primeiramente, na sua língua materna e depois, em português. Essa proposta trazia por trás uma intenção integradora de prepará-los para o trabalho nacional.

Nos anos de 1970 e 1980, de acordo com Troquez (2014, p. 52) “houve ampla mobilização de agentes indigenistas para a organização do movimento indígena no Brasil em prol da luta pela terra, saúde, educação.” Estes movimentos tinham como objetivo criar novos projetos que pudessem atender à necessidade dos indígenas de uma educação escolar diferenciada. No ano de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, a qual garante aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, que deve respeitar suas línguas maternas e seus processos educacionais próprios e específicos, como descrito nos Artigos 210 e 231 (BRASIL, 1988).

A partir destes avanços legais, a educação escolar indígena, que até o ano de 1991 pertencia à FUNAI, passou a ser responsabilidade do Ministério de Educação (MEC). Em 1993, o MEC publicou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1994). Após isso, muitos outros documentos foram surgindo, os quais asseguram aos indígenas uma educação escolar diferenciada, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em 1998, um grupo composto de especialistas/consultores e professores indígenas organizam o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). No ano a seguir, são aprovadas outras leis como os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais regulamentam detalhadamente a conceituação da Educação Escolar Indígena nacional. Destacamos

a Resolução CEB Nº 3, de novembro de 1999, a qual “Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”, tais como:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), promulgado em 09 de janeiro de 2001, através da Lei nº 10.172, trouxe um capítulo sobre a educação indígena (BRASIL, 2001, Capítulo 9). Neste capítulo, apresentou, entre outros elementos, o diagnóstico de como vinha ocorrendo a oferta da educação escolar para os povos indígenas; as diretrizes para a educação escolar indígena; os objetivos e as metas que deveriam ser atingidos na direção do oferecimento de uma educação escolar indígena diferenciada e com qualidade aos indígenas. Entre os objetivos e as 21 metas previstas no PNE, destacamos a proposição da criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério (Meta 15) e da criação da categoria de escolas indígenas (Meta 6) com infraestrutura, transporte escolar, currículo, materiais didáticos e outros materiais escolares adequados, bem como a busca em ofertar programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental.

Além da preocupação com os processos de educação escolar destinados às populações indígenas no PNE 2001-2010, houve também uma meta orientada às populações não indígenas no sentido da promoção “de correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações” (Meta 21).

No ano de 2008, esta meta foi também contemplada no texto da Lei 11.645/08. Segundo a qual, a temática indígena deve ser conteúdo obrigatório do currículo oficial da educação básica nacional. Tornaram-se obrigatórios o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ou seja, as escolas passaram a ter por “obrigação” o estudo das culturas indígenas e afro-brasileiras inclusos em seus currículos escolares, como posto na Lei 11.645/08.

No ano seguinte, o Governo Federal anuncia um novo decreto em favor da EEI, o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.” Este

novo decreto apresenta novas formas de organização das escolas indígenas, quais deverão ser os seus objetivos, condições para suas normas próprias e diretrizes curriculares específicas, entre outros elementos. Passados alguns anos, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, faz o uso de suas atribuições legais e “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”, com a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, na qual garante o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988. No parágrafo primeiro do Art.1, as diretrizes são colocadas como pautadas “pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. ”

Conforme o Art. 3º, os objetivos da Educação Escolar Indígena visam “proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos”:

- I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 2012).

Estas foram, portanto, algumas das garantias conquistadas, no decorrer dos anos, pelos indígenas em favor de uma educação diferenciada que respeitasse suas culturas e seus modos de viver. Porém, é de conhecimento de todos que ainda há muito a ser conquistado, pois a educação escolar indígena diferenciada ainda enfrenta diversos desafios, principalmente na chegada dos indígenas ao Ensino Superior, onde muitos encontram dificuldades na questão da língua.

De acordo com Troquez (2016), há significativa população indígena em áreas urbanas e muitos alunos indígenas em escolas não específicas/diferenciadas, isso acontece pelo fato de que a proximidade das aldeias com as cidades vem aumentando e um terço da população indígena reside nas áreas urbanas. A partir disso, surge então a necessidade da criação de ações e práticas pedagógicas diferenciadas que atendam à diversidade existente nas escolas que estão fora das áreas indígenas. A seguir, serão apresentados os desafios enfrentados na educação das crianças indígenas em escolas urbanas.

Educação e diversidade: a presença de alunos indígenas em escolas urbanas

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população indígena era de 896,9 mil pessoas, 305 etnias e 274 idiomas falados, mas acredita-se que este número de pessoas tenha crescido, e muito, até os dias atuais. Com o crescente aumento das cidades, ocorre então a aproximação com as aldeias e os indígenas passam a viver também nas cidades. Consequentemente passam a matricular seus filhos nas escolas urbanas. Segundo dados do IBGE (2010), 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a mais de 300 mil indígenas à época. Neste caso, nem todos os alunos estavam em escolas específicas, dentro das áreas indígenas. Muitos indígenas estudam em escolas públicas rurais, de periferias e mesmo em escolas particulares.

Como discutido por alguns autores, como: Lima (2012), Silva (2012), Souza (1997), os principais motivos que fazem os indígenas procurarem escolas urbanas (não específicas e/ou diferenciadas) é o fato de não terem escolas indígenas específicas nas áreas onde moram, ou porque residem na área urbana ou, em outros casos, preferem estas escolas às escolas específicas das áreas indígenas. Muitos estudos registram conflitos e preconceitos vividos pelos alunos indígenas inseridos nas escolas urbanas. Essa barreira enfrentada por eles ocorre, muitas vezes, pela falta de propostas pedagógicas diferenciadas nessas escolas e ausência de um tratamento diferenciado na em sala de aula que contemple suas especificidades linguísticas e culturais, entre outras. Troquez (2016, p.68) afirma que,

[...] a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais [...]. Desta forma, a diversidade para contextos não indígenas é identificada/caracterizada por questões de classe, regionalismo, raça, gênero, religiosidade. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos de História do Brasil.

Um dos grandes motivos para esses alunos estarem nas escolas da cidade, segundo relatos, é para tentarem fugir de suas origens, muitas vezes, pelo fato de sofrerem constantemente preconceitos e por serem julgados através de estereótipos. Durante a pesquisa, foi possível perceber que os pais geralmente, têm o receio da auto declaração indígena no ato da matrícula nas escolas urbanas. Isso parece acontecer por medo de que seus filhos

sejam discriminados pelos colegas e, assim, alguns o fazem, muitas vezes, como estratégia de inserção no ambiente urbano sem que sejam marcados “negativamente” por critérios raciais e/ou étnicos.

A identidade indígena nos centros urbanos configura-se nitidamente como uma identidade social contextual. A mesma pessoa pode considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico. (BAINES, 2001 p.15).

Uma pesquisa realizada em Campo Grande - MS sobre a mesma temática apontou como resultados que, quando o estudante indígena chega à escola, depara-se com uma realidade totalmente diferente das escolas indígenas e das escolas rurais. De acordo com Urquiza e Vieira (2012, p. 001796): “Em determinadas situações podem ser considerados ‘alienígenas na sala de aula’, pois são cerceados e invadidos por códigos ocidentais que não conhecem plenamente e não dominam.”

Mesmo com a elaboração de diversas leis que garantam a educação diferenciada nas escolas indígenas, localizadas nas áreas indígenas, é muito comum verificarmos a ausência de políticas e projetos que visem a valorização desses indígenas nas escolas urbanas. O Estado criou possibilidades do ensino bilíngue, de pedagogias próprias e de currículos diferenciados nas escolas indígenas; contudo, os processos de diferenciação não contemplam as inúmeras crianças indígenas que estudam em escolas urbanas/comuns (não específicas) pelo país afora. A implementação de políticas específicas de atendimento às especificidades linguísticas e culturais indígenas direcionam-se à escolarização de crianças em escolas comunitárias, específicas e diferenciadas localizadas em áreas indígenas. De acordo com Rodrigues (2015, p.54),

Percebemos que as políticas públicas educacionais para a diversidade cultural reconhecem os saberes e a presença indígena na escola. Porém, as escolas têm a responsabilidade, além de reconhecer, incluir no currículo os saberes desses povos às suas características culturais e sociais, propondo ações específicas para o desenvolvimento de programas de ensino interculturais.

Além de reconhecer a diversidade étnica presente nas escolas é preciso um ensino que as contemple, nas suas diferenças/especificidades, nos processos pedagógicos e nos currículos. A Lei Lei 11.645/08 foi criada no sentido de promover o conhecimento e a valorização da da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o que também contribuiria para

a diminuição do preconceito e da barreira encontrada pelos alunos indígenas. Porém, na prática, não é isso que acontece. Ainda há muito a ser feito, no que diz respeito ao cumprimento desta Lei, principalmente, em relação às políticas públicas como afirma Silva,

Pela rara inclusão de estudos no que concerne a referida lei nos cursos de licenciatura, pela ausência de formação continuada para professores/as no que se refere a temática em questão, falta de fiscalização sobre produção e distribuições dos subsídios didáticos, principalmente o livro didático que atualmente no processo da sua produção continua imperando a ordem mercadológica, a exemplo das imagens impressas sobre as populações indígenas, geralmente datadas do século passado, e muitas vezes repetidas em vários volumes e coleções didáticas e, finalmente, a mais grave das carências, é o resultado de todas as carências citadas, como reflexo nas práticas docentes, que continuam defasadas ou equivocadas no que se refere às exigências da Lei 11.645/08. (2012, p.5).

É possível verificar que ainda há desconhecimento e despreparo por parte de profissionais da educação no que diz respeito ao cumprimento desta Lei, pois, para alguns, ela ainda é uma “novidade”. Isto ocorre, especialmente, porque para que a Lei seja cumprida será necessário um esforço de formação profissional e a mudança de condutas pessoais. Espera-se, portanto, que isso aconteça o mais rápido possível, pois o número de alunos indígenas nas escolas urbanas só tende a crescer a cada dia.

Destacamos aqui que a Lei Nº 13.005/2014 a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, tem como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

A partir destas considerações, entendemos que um olhar diferenciado/específico deve ser lançado sobre a questão indígena na sala de aula, sobretudo, sobre a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas. Programas e práticas específicos devem ser efetivados no sentido do atendimento diferenciado dos estudantes indígenas. As escolas urbanas devem ser espaços de afirmação de suas identidades, nas quais esses alunos se sintam mais seguros para ser quem são, não sendo necessário deixarem de lado a sua cultura, sendo possível também exercerem seus direitos e serem formados como pessoas livres, solidárias e felizes.

Isto posto, verificamos a necessidade de atentarmos para alunos indígenas matriculados nas escolas da cidade de Dourados, MS.

Vivências e práticas observadas nas escolas municipais investigadas

A cidade de Dourados, MS, está inserida em um estado que possui a segunda maior população indígena do país em número de habitantes e, segundo Chamorro e Combès (2015, p. 20) há onze povos indígenas diferentes assentados no Mato Grosso do Sul atualmente. A reserva Indígena de Dourados (RID) está situada nos limites geográficos do município e acomoda, aproximadamente, 16.000 pessoas de três etnias predominantes: Kaiowá, Guarani e Terena e algumas pessoas de outras etnias vindos de outras áreas. A RID possui cinco escolas indígenas específicas e diferenciadas. Entretanto, o fluxo de indígenas em Dourados é muito grande e boa parte das escolas na cidade também atendem alunos indígenas. Para esta pesquisa, selecionamos duas escolas as quais denominamos Escola B e Escola E.

Escola B

Por questão de ética, não mencionaremos o nome da escola. Trata-se de uma escola municipal que oferece o Ensino fundamental na cidade de Dourados. A Escola conta com 6 salas de aula, de 1º ao 5º ano, atendendo nos períodos matutino e vespertino. O quadro de funcionários é de 43 no total, com 11 professores efetivos, 1 coordenadora, 1 administrativo, e os outros são convocados. A estrutura do prédio possui biblioteca, sala de informática, cozinha, pátio, banheiros feminino e masculino, sala dos professores, banheiro dos professores, coordenação, secretaria, só não possui refeitório, os alunos lancham em sala. Há 280 alunos matriculados, sendo que **uma aluna é indígena, da Etnia Kaiowá**, a qual reside na cidade de Dourados. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos visitas à escola para observação e realização de entrevistas com os profissionais.

O Projeto Político Pedagógico da *Escola B* (2015) destaca a necessidade de incluir e de respeitar todas as crianças no âmbito da escola, atentando para as diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais de indivíduos provenientes de diferentes ambientes: “crianças de minorias linguísticas, étnicas e culturais, de grupos desfavorecidos ou marginalizados, levando em conta, a individualidade, as peculiaridades de cada indivíduo, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes”.

Pudemos constatar que escola demonstra interesse em discutir temas gerais voltados à diversidade cultural e à inclusão, mas não discute sistematicamente e/ou pontualmente a temática indígena, não faz a utilização de currículos diferenciados e/ou interculturais voltados ao atendimento dos indígenas, nem realiza cursos voltados para a realidade indígena, suas histórias, culturas e valores. Observamos que os profissionais da escola não possuem formação específica para o tratamento diferenciado das crianças indígenas. Com respeito a ações voltadas à valorização da cultura indígena na escola, os entrevistados responderam não acontecer, nem haver a existência de projetos especiais voltados para a diversidade cultural indígena, pois procuram atender o “interesse da maioria”. Os estudos que a escola faz sobre a cultura indígena são aqueles apresentados pelos livros didáticos que a escola adota e alguns destaques na ocasião das comemorações do “dia do índio”.

Conforme o relato de um indígena de Rondônia mencionado por Santos e Secchi (2013, p. 62):

Acredito que a escola da cidade não consegue valorizar a cultura indígena, porque todas as questões que são repassadas são baseadas apenas no livro. Aí ela generaliza tudo, não especifica a cultura. Pensa que vai encontrar o índio nu ou na floresta ou na maloca, enfim. Então, a realidade explicada nas escolas urbanas é só mesmo do livro. E o que você estudou baseado no livro, você vai ver totalmente diferente na aldeia (Pai do estudante indígena D. Gavião).

A Escola B utiliza livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais trazem alguns conteúdos relacionados à história e à cultura indígena.

Procuramos também outros materiais presentes na escola que poderiam possibilitar a discussão da temática. A seguir, apresentamos livros de literatura juvenil e infanto-juvenil encontrados na biblioteca da escola que apresentam a temática indígena como foco ou em que os personagens indígenas aparecem na condição de protagonistas:

- Yvyra Poty: e as árvores da floresta (CASTRO; HERNANI; ARMANDO, 2006). Trata-se de folheto informativo escrito em português e em guarani sobre aspectos da vida indígena.
- Yaguarãboia – a mulher onça (Yaguarê YAMÃ, 2013). Yaguarê Yamã, autor indígena, narra o mito do povo Maraguá sobre o surgimento de ser mitológico, a mulher onça, denominada *Yaguarãboia*.
- Kabá DareBu (Daniel MUNDURUKU; Marie Therese KOWALCZUK, 2002). O per-

sonagem principal Kabá Darebu é um menino índio Munduruku que fala sobre o modo de vida de seu povo.

- Com a noite veio o sono (Lia MINAPOTY, 2013). Lia Minápoty, autora indígena, narra a história do nascimento da noite contada por seu povo, os Maraguá, de geração após geração.

- A lenda do guaraná - mitos dos índios Sateré-Maué (Ciça FITTIPALDI, 1986); A lenda da Vitória Régia (Terezinha EBOLI, 1997); Como nascem as estrelas: 12 lendas brasileiras (Clarice LISPECTOR, 1999). Estas três obras são de autoras não indígenas que procuraram narrar histórias que tiveram suas origens em mitos e/ou tradições orais indígenas. Algumas passaram a fazer parte do “folclore” brasileiro como “lendas”.

A escola possui também livros informativos ou paradidáticos que apresentam conteúdos relacionados à temática indígena (história e cultura indígena), tais como:

- Nas trilhas do Ensino de História (Marco SILVA; Amélia PORTO, 2012); Interações: raízes históricas brasileiras (Ana Maria Bergamim NEVES, 2012); Ensino de História e Experiências – o Tempo vivido (Ana NEMI, João Carlos MARTINS, Diego Luiz ESCANHUELA, 2011).

O material verificado não é farto, mas estes podem ser usados para dar visibilidade à temática indígena nas salas de aulas. Contudo, ao que observamos, o material parece ficar a maior parte do tempo estagnado nas prateleiras da biblioteca.

Durante a observação realizada na sala de aula que possui uma aluna indígena, verificamos que a escola não tem dificuldades no que diz respeito ao acolhimento à esta aluna indígena; mesmo que não tenham ocorridos cursos de formação continuada em história dos povos indígenas e diversidade étnico-racial destinados aos profissionais da educação, nem outras iniciativas similares.

Escola E

Esta escola municipal está localizada na periferia da cidade de Dourados. Contava, em 2017, com 681 alunos matriculados, sendo apenas **2 (dois) indígenas** cadastrados como tais, mas acreditamos que possivelmente havia outros indígenas. Desses alunos indígenas auto-declarados, um era pertencente à etnia Terena e o outro não declarou.

A instituição escolar é dividida em 14 salas de aula, atendendo um total de 27 turmas, divididas em níveis e modalidades de ensino em Educação Infantil (Pré-Escolar II) e Ensino Fundamental de I e II, funcionando nos períodos matutino e vespertino. O quadro de funcionários é de 92 no total, sendo 05 coordenadores (as) pedagógicos (as), 65 professores (as) e 22 funcionários administrativos. Além das salas de aula, a escola apresenta 01 Secretaria, 01 Biblioteca, 01 Sala de Direção, 01 Sala de Coordenação, 01 Sala de Professores, 01 Sala de Recursos Multifuncionais, 01 Sala de Tecnologia Educacional, 01 Cozinha ampla, 02 Banheiros para Funcionários, 04 Banheiros de Alunos, 01 Quadra de Esportes coberta. Esta não possui professores e nem funcionários indígenas, e, conseqüentemente, nenhuma pessoa que fale as línguas Guarani ou Terena, que são as línguas respectivas das três etnias presentes na Reserva Indígena de Dourados (Guarani, Kaiowá e Terena).

De acordo com a pesquisa realizada na instituição, por não possuir um número significativo de alunos indígenas matriculados, a escola não apresentou orientações específicas sobre o tratamento diferenciado para os alunos indígenas, nem desenvolveu ações voltadas à valorização das histórias indígenas e projetos especiais voltados para a diversidade cultural indígena. Os profissionais por sua vez, nunca participaram de uma formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais ou para a valorização da história e cultura indígena no currículo escolar e não se recordaram se a SEMED ou a SED/MS já ofereceram alguma formação continuada que envolvesse estas questões.

Ao questionarmos uma professora acerca do atendimento da Lei Federal nº 11.645/2008, que inseriu o estudo da história e cultura indígena no currículo escolar do ensino fundamental e médio, esta demonstrou não haver conhecimento sobre tal Lei. No que diz respeito a atividades para a valorização da cultura indígena, estas ocorrem somente dentro da disciplina de História, quando é apresentada a cultura dos indígenas do país, do estado e do município para os alunos. Ou seja, os conhecimentos que a escola oferece aos alunos sobre a cultura indígena são aqueles apresentados pelos livros didáticos e na ocasião das comemorações do “dia do índio”.

A Escola utiliza o material didático do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os conteúdos apresentados por esses livros podem ser considerados como generalizadores ou ultrapassados, pelo fato de, na maioria das vezes, não condizerem com a realidade vivida pelos indígenas atualmente. Realizamos uma visita à Biblioteca da escola e juntamente com a funcionária do local, não foi encontrado nenhum livro de literatura infanto-juvenil que apresentasse a temática indígena como foco ou em que os personagens indígenas estivessem na condição de protagonistas.

Encontramos alguns livros informativos e/ou paradidáticos que podem possibilitar a discussão da temática indígena e da história e cultura indígena, tais como:

- Povos Indígenas e Educação (BERGAMASCHI *et al*, 2012);
- Juntos na Aldeia (GRUPIONI, 2004). O autor conta histórias vividas por quatro povos indígenas diferentes e os desenhos que as ilustram foram feitos por índios das respectivas etnias.
- O Índio que mora na nossa cabeça: Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas (PIMENTEL, 2012). O autor trata da diversidade cultural indígena e de como nos relacionamos com essa diversidade.
- O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990) (Daniel MUNDUKURU, 2012). O autor indígena procura apresentar o protagonismo do movimento indígena brasileiro destacando seu caráter educativo.
- Culturas Afro-brasileiras e Indígenas: Outras histórias (DIAS *et al*, 2012). Os autores procuram apresentar a diversidade de culturas afro-brasileiras e indígenas através de temáticas diversificadas em cinco livros que foram distribuídos nas escolas de ensino fundamental do estado de MS, como uma forma de atendimento à Lei 11.645/2008.

Segundo observamos, este material é pouco utilizado pelos professores nas aulas.

O Projeto Político Pedagógico da *Escola E* (PPP, 2017, p.19) tem como um de seus princípios “proporcionar uma educação com valores da igualdade, em que todos são respeitados em suas diferenças.” O currículo, por sua vez, deve discutir “a forma de permitir aplicação de novas concepções de educação, atendendo aos educandos dentro de sua realidade cultural, étnica, religiosa, social e aqueles com necessidades educacionais especiais.” Porém, na realidade que foi possível verificar, muito está a ser construído nesta direção. Como acontece na maioria das escolas localizadas em áreas urbanas, os alunos indígenas presentes nesta escola são a minoria, esta pode ser uma das razões para as escolas não enfatizarem tanto em seus currículos a questão da historicidade e da realidade das populações indígenas. O PPP desta escola traz ainda em sua metodologia que é necessário “atender à organização do Ensino Fundamental e à lei do ensino da cultura e história da África e Indígena” (PPP, 2017, p. 29). O PPP apresenta que o papel do educador não se resume ao de transmissão de conhecimentos, mas é dele a responsabilidade de

educar para a vida, resgatando valores e atitudes que são necessárias para a formação dos educandos, levando em conta os valores de igualdade, justiça, respeito às diferenças e relações democráticas e éticas. O educador, portanto, é comprometido com a educação como um todo, garantindo o acesso e a permanência dos educandos, e para que estes não tenham atitudes discriminatórias, respeitando as diferenças socioeconômicas, culturais, étnicas e religiosas, favorecendo a inclusão social no ambiente educativo.

Em relação à formação continuada dos profissionais da escola, o PPP relata que esta deve ser um processo permanente assessorado à Secretaria Municipal de Educação, conforme a necessidade da unidade escolar, alicerçada numa política capaz de transformar o fazer pedagógico da escola e de dar continuidade buscando diferentes saberes, respeitando e trabalhando a diversidade cultural, étnica, religiosa, social e econômica de toda a comunidade.

A escola, por sua vez, realiza algumas atividades/projetos nos quais é possível presenciar a busca por essa inserção das diferenças dentro da escola, tais como a Noite Cultural, nas quais os alunos apresentam seus trabalhos e projetos desenvolvidos, realizam apresentações culturais. Uma das metas e estratégias da Coordenação Pedagógica é a de discutir com educadores sobre as técnicas literárias, tais como: poesias, fábulas, poemas, lendas indígenas e/ou regionais, contos de fadas, crônicas e outras narrativas. A escola possui em seu PPP algumas orientações sobre o respeito e a valorização das diferenças culturais e étnicas. Porém, percebemos a ausência de projetos mais específicos para o tratamento adequado das crianças indígenas e para o aprendizado por todas as crianças sobre a realidade indígena.

Considerações finais

É possível concluir que, em relação ao atendimento de indígenas nas escolas da cidade, é necessário que haja muitas mudanças e avanços no sentido de um tratamento adequado destas crianças conforme as garantias legais pós Constituição Federal de 1988 (TROQUEZ, 2016; TROQUEZ; SILVA, 2020). Principalmente que se coloquem em prática as Leis que asseguram o tratamento diferenciado no currículo e nas práticas pedagógicas, especialmente, no que diz respeito a suas línguas, histórias e dinâmicas culturais. Também muito há que se avançar no tratamento da temática indígena em todas as escolas, sobretudo, as que atendem crianças indígenas (MANCINI; TROQUEZ, 2009).

Pois, a realidade enfrentada por estes alunos e as oportunidades seriam muito diferentes se estas Leis fossem realmente cumpridas. Conforme vimos, as orientações curriculares apontam para o atendimento à diferença no currículo e nas práticas pedagógicas, contudo para que isto aconteça é necessário que se estabeleçam ações concretas que as viabilizem e, sobretudo, em torno da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Observamos que a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas, não se efetivou plenamente nos espaços escolares investigados. Não ocorreram cursos de formação continuada sobre as histórias dos povos indígenas e a diversidade étnico-racial destinados aos profissionais da educação, nem outras iniciativas similares. No caso das escolas pesquisadas, esta situação se deve, segundo os profissionais entrevistados, por não haver um número significativo de alunos indígenas matriculados.

Contudo, vivemos num país multiétnico, num estado (MS) que possui a segunda maior população indígena do país e a cidade de Dourados possui uma reserva indígena com cerca de 16.000 indígenas de três etnias diferentes. Os indígenas fazem parte de nossa realidade. Cabe, portanto, à escola o desenvolvimento de ações e projetos em que os alunos indígenas possam ser valorizados e reconhecidos como tais, que sua identidade indígena seja valorizada e não passe despercebida ou fique no anonimato, como se não estivessem ali.

É necessário, portanto, buscar incessantemente por uma educação diferenciada (também) nas escolas urbanas, que ensine e valorize as histórias e culturas indígenas. É importante destacar que a luta pelo reconhecimento e respeito à diversidade cultural está ligada à busca por uma igualdade de direitos, mas uma igualdade que saiba respeitar e valorizar as diferenças e especificidades (linguísticas, históricas, socioculturais) desses alunos indígenas, para que estes deixem de tentar se inserir na sociedade para fugir de sua identidade. Que a busca por uma escola da cidade seja resultado de uma escolha, pois, que estejam cientes de que possuem direitos como qualquer outro aluno não índio de estar em uma escola da cidade ou não.

Referências

BAINES, Stephen. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. *Revista Brasil Indígena*. Brasília, v.1, n.7, p.15-17, nov./dez. 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar Indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

BERGAMASCHI, M.A.; SILVA, R. H. D. da. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às Escolas Indígenas. *Agora*. Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124- 150, jan./jun. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: junho de 2018.

_____. *LEI nº 010.172. Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

_____. CNE. *Resolução CEB Nº. 3/99*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

_____. *Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

_____. *Decreto Nº 6.861/09*. Brasília, 27 de maio de 2009.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. *Portaria nº 1.062/13*. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

_____. *Projeto de Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso: 20 ago. 2018.

CHAMORRO, G.; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura, Transformações Sociais*. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

LIMA, S. das G. Trocas culturais ou preconceito? A relação entre alunos indígenas e não indígenas nas escolas públicas da cidade de dourados – MS. In: II CIAEE - CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ARQUEOLOGIA, ETNOLOGIA E ETNO- HISTÓRIA, 2012. *Anais...* Dourados: UFGD, 2012. 1 CD-ROM.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. *Revista Tellus, Campo Grande, UCDB, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009*.

MOREAU, F. E. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

PPP. *Projeto Político Pedagógico Escola B*. Dourados, MS, 2015.

PPP. *Projeto Político Pedagógico Escola E*. Dourados, MS, 2017.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. *A escola urbana e a inclusão de alunos indígenas: os defeitos do currículo em busca de um diálogo intercultural*. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós - Graduação Mestrado Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Porto Velho, 2015.

SANTANA, Jacqueline Borlinques Paulo; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade indígena em escolas municipais urbanas de ensino fundamental do município de Dourados, MS: um estudo de caso. In: VII SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2017. p. 01-12.

SANTOS, V. S. dos; SECCHI, D. Estudantes Indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das Políticas Públicas à omissão do pertencimento étnico. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.52-75, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 12 dezembro de 2018.

SILVA, M. G. da. Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de dourados-MS: a busca de um diálogo intercultural. In: II CIAEE – CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ARQUEOLOGIA, ETNOLOGIA E ETNO-HISTÓRIA, 2012. *Anais...* Dourados: UFGD, 2012. 1 CD-ROM.

SOUZA, Hellen Cristina de. *Entre a Aldeia Cidade: Educação Escolar Paresí*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960- 2005)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados.

_____. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial (1948-2007). *Revista Monções*, v.1, n.1, Jan./jun. 2012a.

_____. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. *Horizontes Revista de Educação*, v. 3, n. 4, jul. dez. 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. In.: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes (Orgs.). *Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência*. 1ª ed., 2016. p. 65-78.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo da. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020.

URQUIZA, A.H.A; VIEIRA, C.M.N. Educação escolar e os índios urbanos de Campo Grande/MS: considerações preliminares sobre as práticas de ensino nas escolas. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, Livro 1, 2012. FE/UNICAMP, Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 001788-001799.

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO SOBRE TEMÁTICA INDÍGENA ENCONTRADO NAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

CASTRO, K. N. de C.; HERNANI, L. C.; ARMANDO, M. S. *Yvyra Poty e as árvores da floresta*. Embrapa Agropecuária Oeste - Livro técnico (INFOTECA-E), 2006.

DIAS, Lucimar Rosa; BORGES, Maria Celma; GUIMARAES, Maura Tânia; JOSÉ DA SILVA, Giovani; QUILES, Raquel E. Saes. *Outras histórias...* Culturas afrobrasileiras e indígenas (Livros 1, 2, 3, 4, 5 e Livro do Professor), Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

EBOLI, Terezinha. *A Lenda da Vitória Régia*. Editora Ediouro, 1997.

FITTIPALDI, Ciça. *A lenda do guaraná: mitos dos índios Sateré-Maué*. Editora Melhoramentos, 1986.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Juntos na Aldeia*. São Paulo: Editora Berlendis, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Como nascem as estrelas: 12 lendas brasileiras*. Editora Rocco, 1999.

MINAPOTY, Lia. *Com a noite veio o sono*. Editora Instituto IMP, 2013.

MUNDURUKU, Daniel; KOWALCZUK, Marie Therese. *Kabá DareBu*. Editora Brique book, 2002.

MUNDUKURU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. *Ensino de História e Experiências: o Tempo vivido*. Editora: FTD Educação, 2011.

NEVES, Ana Maria Bergamim (Org.). *Interações: raízes históricas brasileiras*. Editora: Blucher, 2012.

PIMENTEL, Spensy. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do Ensino de História*. Editora Rona, 2012.

YAMÃ, Jaguarê. *Yaguarãboia: a mulher onça*. Editora Leya, 2013.