



INDÍGENAS EM AMBIENTE ESCOLAR URBANO:

Análise da representatividade no material didático e práticas pedagógicas

Vanessa de oliveira Pires¹
Marli Terezinha Wagner Adams²

RESUMO

Este estudo, realizado na área educacional, é uma reflexão pertinente acerca da presença de alunos indígenas em escolas urbanas ao considerar a representatividade de conteúdos encontrados no livro didático e a forma como é desenvolvida a prática pedagógica no espaço da sala de aula de escolas da rede pública no município de Barra do Garças-MT. Teve por objetivo analisar de que modo os livros didáticos, adotados por essas escolas, abordam questões culturais e como os professores tornam a aprendizagem mais significativa para alunos indígenas. A metodologia utilizada parte da pesquisa qualitativa por meio de leituras realizadas em Murillo (2011), Diniz (2005) e Both (2009), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Realizou-se a pesquisa de campo com turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental em escolas das redes municipal e estadual de Barra do Garças-MT, além de análise dos PPPs, dos livros didáticos e entrevistas com as professoras das referidas turmas. O estudo possibilitou uma melhor compreensão sobre a realidade educacional as quais são vivenciadas pelos alunos indígenas ao adentrarem em escolas urbanas. Além de viabilizar a reflexão acerca da importância do papel do professor como sujeito mediador no fazer pedagógico, evidenciou-se, ainda, mesmo que o processo de inclusão dos indígenas se efetive, há a necessidade de intérpretes em sala visto que uma das barreiras existentes para efetivação significativa da aprendizagem está pautado na língua portuguesa utilizada nas escolas.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Alunos Indígenas. Escolas Urbanas. Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

Reflexões étnicas se fazem cada vez mais necessárias no cotidiano da sociedade contemporânea, face à relevância do tema para a garantia da convivência entre os diversos grupos étnicos nela existentes ao referenciar povos que compartilham da mesma língua, origem, cultura, costumes e religião. Percebe-se que é cada vez mais frequente a presença de crianças e jovens indígenas em escolas urbanas municipais e estaduais não indígenas em diversos lugares no Brasil e, em especial, no município de Barra do Garças-MT.

Observa-se que, ao chegarem em escolas urbanas, esses indígenas se deparam com uma realidade diferente daquela a que estão habituados e, por isso, muitas vezes, sofrem preconceito, discriminação e não compreendem a língua utilizada nas escolas, o que dificulta ainda mais seu

¹ Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cathedral – UniCathedral. E-mail: vanessa.0700@hotmail.com

² Professora Orientadora. Mestra em Educação nas Ciências – UNIJUÍ/RS. E-mail: marliwadams@gmail.com.



processo de adaptação. Diante disso, este trabalho apresenta a seguinte problemática: como a cultura indígena é abordada nos livros didáticos e como o professor significa a aprendizagem dos alunos indígenas em sala de aula de escolas da rede pública no município de Barra do Garças-MT?

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar de que modo os livros didáticos, adotados por escolas da rede pública do município de Barra do Garças-MT, abordam as questões culturais e como os professores tornam a aprendizagem mais significativa para alunos indígenas. A forma de abordagem do problema é qualitativa. Quanto aos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Como autores fundamentais para a sua realização, utilizaram-se as leituras de Murillo (2011), Diniz (2005) e Both (2009), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

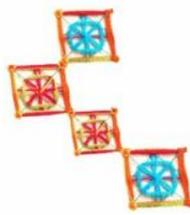
Como procedimentos técnicos, optaram-se, ainda, pela pesquisa de campo e pela documental. A pesquisa de campo ocorreu em turmas de 3º e 4º ano, as quais contavam com a presença de alunos indígenas. Este estudo possibilitou a análise de livros didáticos pertencentes as turmas pesquisadas.

Os resultados desta pesquisa também foram obtidos por meio de entrevista (semiestruturada) aplicadas a professores de escolas públicas da rede estadual e municipal que lecionavam em turmas em que alunos indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º ano) frequentavam.

É nessa perspectiva que se discorre, inicialmente, a respeito da formação educacional de Barra do Garças-MT e da diversidade cultural encontrada no âmbito educacional. Mais adiante, tecem-se considerações a respeito de como os livros didáticos trazem o tema e como os alunos indígenas estão sendo incluídos no contexto educacional das escolas urbanas. Posteriormente, o texto abordará as metodologias utilizadas pelos professores no sentido de tornar essa aprendizagem significativa.

2 FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRA DO GARÇAS-MT

O município de Barra do Garças situa-se no Estado de Mato Grosso e faz divisa com o Estado de Goiás. Criado pela Lei Estadual nº 121, de 15 de setembro de 1948, tem como um dos fundadores Antônio Cristino Côrtes. Acredita-se que o povoamento desse município se deu, inicialmente, a partir das navegações no Rio Araguaia, durante o período da Guerra do Paraguai e da chegada de garimpeiros vindos de vários estados brasileiros acompanhados de suas famílias com o intuito de explorar diamantes na região.



Estudos em Murillo (2011) indicam que, mesmo antes da vinda dos garimpeiros, a região já contava com a presença de povos indígenas “Especificamente próximo ao rio Araguaia, viviam povos Caiapó e Bororo, já na região do rio das Mortes estavam os Xavante” (MURILLO, 2011, p.74).

Tendo em vista o crescimento populacional da região, houve a necessidade da implantação da primeira escola municipal de Barra do Garças, com o objetivo de atender a grande demanda de famílias que estavam se mudando para o município, tal escola recebeu o nome de Rui Barbosa³ e sua implantação aconteceu no ano de 1932

No Brasil, a educação escolar para os indígenas começou a surgir por meio das missões jesuíticas durante o período da colonização, as quais tinham como foco principal a catequização dos indígenas. Tempos depois, em Barra do Garças, a educação escolar para os indígenas surgiu de forma semelhante, uma vez que, “Os missionários, padres salesianos, trabalham junto aos índios orientando os homens na prática do trabalho, na educação e na evangelização. As missionárias, irmãs salesianas, orientam as mulheres desde crianças, em toda sua educação, evangelização e trabalho” (DINIZ, 2005, p. 159-160). No entanto, a primeira escola indígena Estadual só foi implantada no ano de 1974 sendo essa a escola Indígena Dom Filippo Rinald, e se localiza na Aldeia São Marcos⁴.

Atualmente, outras escolas foram implantadas no Município de Barra do Garças. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Assessoria Pedagógica, a cidade conta com aproximadamente 23 escolas municipais, 15 escolas estaduais, 19 escolas particulares e 12 escolas indígenas, além de uma instituição de ensino superior da rede pública, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e diversas da rede privadas, presenciais e a distância⁵.

Ainda de acordo com o responsável técnico administrativo que faz o acompanhamento das questões indígenas na Assessoria Pedagógica⁶, no decorrer do ano de 2019, 65 alunos indígenas foram matriculados em escolas urbanas da rede estadual em Barra do Garças-MT. No que se refere a escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação⁷, afirmou não possuir o controle da quantidade de alunos indígenas matriculados em escolas urbanas no ano de 2019, uma vez, que muitos alunos indígenas pedem transferência para escolas urbanas porém

³ Informação obtida, por meio de leituras no livro “Conhecendo Barra do Graças” de Zélia dos Santos Diniz (2005).

⁴ Dados coletados junto à Assessoria Pedagógica de Barra do Garças-MT.

⁵ Dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação e Assessoria Pedagógica de Barra do Garças-MT

⁶ Dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica de Barra do Garças, observando o número de alunos indígenas matriculados nas escolas da rede estadual no ano letivo de 2019.

⁷ Informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças.



acabam não as frequentando. Seguindo essa perspectiva, a escola C, pertencente à rede municipal, contou com 3 matrículas no decorrer deste ano, porém, apenas 1 aluno continua frequentando a escola.

2.1 ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL

Com o passar dos anos, tem se tornado cada vez mais comum a presença de indígenas não só nos centros urbanos, mas também em ambientes escolares fora da aldeia. E em Barra do Garças-MT não é diferente, pois a procura de vagas por indígenas em escolas urbanas é cada vez mais comum⁸. Fato que, em pleno século XXI, causa estranheza por muitos não-indígenas, dando margem a discursos preconceituosos, dentre os quais destacam a insistente afirmação popular de que “lugar de índio é na aldeia”, esquecendo-se, no entanto, que a busca incessante por melhores condições de vida é fator inerente ao ser humano, independente da etnia a qual o indivíduo pertence.

No entanto, ao deixar as escolas da aldeia para adentrar escolas urbanas, os indígenas encontram dificuldades, tanto no que se refere ao relacionamento quanto ao que diz respeito a questões relacionadas aos conteúdos abordados em sala de aula, já que falam e escrevem em sua língua materna, diferente da língua utilizada nas escolas urbanas. A exemplo disso, pode-se citar a diferença entre vogais e as consoantes adotadas pela etnia Xavante, em que as consoantes não contém letras como: C, F, L, V entre outras. Já as vogais possuem significados específicos, por exemplo: “â - água corrente, e palavra que indica uma pergunta, i cupim (casa); cupinzeiro, õ negativo, u (ui - B): água parada (não corrente)”⁹.

Nesse quesito, cabe destacar a decisão tomada pelo Estado de Goiás, em especial na cidade de Aragarças, o qual já conta com intérpretes indígenas em escolas urbanas. Em contrapartida, destaca-se que Barra do Garças conta com um professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), o qual é pertencente à etnia Xavante, porém a cidade ainda não aderiu a ideia de intérpretes para alunos indígenas nas escolas.

⁸ De acordo com a direção da escola A, nos últimos 3 anos, a procura de alunos indígenas por matrículas na referida escola teve um aumento considerável, no entanto, muitos são matriculados, mas acabam por não frequentar as aulas até o fim do ano letivo.

⁹ Dados obtidos por meio de entrevista realizada para fins de um trabalho acadêmico da disciplina Educação e Diversidade: Desafios e Perspectiva, com a Doutora em Ciências Linguísticas, Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Marly Augusta Lopes de Magalhães, cuja finalidade da entrevista, foi obter informações referentes aos obstáculos encontrados pelos alunos indígenas ao migrarem para os centros urbanos, e também por meio de consulta ao dicionário Xavante disponível em: <<https://www.sil.org/system/files/rap/data/16/61/99/166199173976060092688438569717382535843/XVDict.pdf>> Acessado em: 25 maio 2019.



Destaca-se que o intérprete indígena em sala de aula muito teria a contribuir com esses alunos que saem de suas aldeias e precisam aprender não só os conteúdos ensinados nas escolas urbanas, mas também a utilização de uma segunda língua, a Língua Portuguesa.

Fala-se muito em inclusão indígena, mas pouco se tem feito para a sua efetivação, visto que o termo não se refere resumidamente ao fato de se permitir que alunos indígenas frequentem escolas urbanas, mas, sim, ao acolhimento a esses alunos, a busca por compreender e sanar suas dificuldades, tanto no que se refere à linguagem, quanto às questões sociais de relacionamento entre alunos indígenas e não-indígenas. É, nesse contexto, que se partilha as leituras de Both (2009, p. 81), ao afirmar que “O direito à cidadania implica em reconhecimento da diferença. No caso da escola, esse direito se expressa no acesso a uma educação intercultural”.

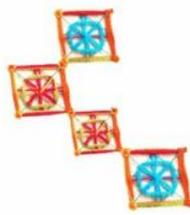
Nesse sentido, as relações entre estes poderão ser fortalecidas por meio de estudos que abarquem a formação da população brasileira a qual contou com a contribuição indígena em seu contexto histórico. Assim, à medida que esses temas são discutidos, os alunos poderão conhecer um pouco mais a respeito de suas conquistas, seus costumes, seus artesanatos e também as lutas indígenas ao longo da história. Esse estudo da cultura indígena é obrigatório tanto em instituições de ensino público quanto privado, desde que abarquem ensino fundamental e ensino médio. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Art. 26 destaca que: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

É nessa perspectiva que a educação intercultural e suas abordagens no âmbito educacional, ganham significado de urgência, devendo proporcionar conhecimentos essenciais referente à cultura indígena, resultando em respeito e em acolhimento a esta importante cultura e a seus atores.

3 SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA

Após leituras acerca do tema desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de investigar o que de fato acontece na realidade educacional de Barra do Garças-MT. E para que isso fosse possível, fez-se necessário a realização da pesquisa de campo, no período de 10 dias letivos, a qual ocorreu no âmbito de duas escolas, sendo estas, uma estadual (escola B) com uma turma de 4º ano e uma municipal (escola C) com uma turma de 3º ano¹⁰.

¹⁰ Inicialmente, a pesquisa de campo aconteceria apenas em uma turma de 5º ano na escola A, momento em que se efetivou a análise documental nessa escola. No entanto, no momento da observação em sala



Ambas as escolas trazem em suas propostas curriculares a importância de se trabalhar o respeito e a diversidade. Reconhecendo a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas com vistas a atender às especificidades das diferentes culturas presentes no ambiente escolar.

Ao que se refere aos aspectos físicos das escolas pesquisadas, foi possível perceber a tamanha disparidade entre a realidade de uma escola municipal e uma estadual. A escola municipal observada possui um ambiente amplo, bem equipado, a sala observada é climatizada, contém lousa digital, mesas e cadeiras em ótimo estado de conservação, com ampla área verde e quadra coberta. Segundo o PPP, essa escola passou por reformas no ano de 2006.

Já na escola estadual, o espaço para recreação dos alunos é reduzido, uma vez que a quadra não é coberta e os alunos permanecem em um pequeno pátio no momento do intervalo. Destaca-se que a sala de aula em que a pesquisa de campo foi realizada é extremamente quente, possui apenas dois ventiladores os quais não conseguem abarcar o calor típico da região. A escola é coberta por telhado de zinco o que aumenta ainda mais a sensação térmica, fator este que dificulta não só o rendimento dos alunos como também o trabalho do professor. Ainda sobre a sala, destaca-se que ela possui quadro branco, mesas e cadeiras e um armário, ambos em condições desfavoráveis. Segundo leituras no PPP desta instituição, ela está há 35 anos funcionando sem nenhuma reforma geral.

3.1 A CULTURA INDÍGENA E SUA ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Por muito tempo, a história da formação cultural brasileira foi contada por uma vertente eurocêntrica. No entanto, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e torna-se obrigatório incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa lei surgiu não só como forma de mostrar a real história brasileira, mas também na tentativa de diminuir o preconceito que indígenas e negros enfrentam até os dias de hoje.

Nesse sentido, o Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a trazer em seu § 1º que:

de aula, percebeu-se a ausência do aluno indígena, foi então que a professora regente alegou que dificilmente ele ia à aula, inclusive acrescentou que ele foi apenas 3 vezes após a realização das provas. Assim, percebeu-se a necessidade de realizar a pesquisa em outras duas escolas (B e C), sendo estas com turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental.



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

Ao realizar leituras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), percebeu-se a obrigatoriedade de incluir aspectos da cultura indígena e africana nos conteúdos curriculares das escolas de ensino fundamental e médio. Assim, tornou-se relevante a realização da análise do livro didático das escolas pesquisadas, para que houvesse uma melhor compreensão desse estudo e para que fosse possível observar se esses materiais didáticos estão atendendo o que traz o Art. 26-A mencionado anteriormente. Os livros analisados na escola B foram: “Encontros ciências, história e geografia, 4º ano”; “Itororó: Português”; “Novo Pitangua: matemática”. Já na escola C foram: “Vem voar interdisciplinar: ciências, geografia e história, 3º ano”; “Buriti mais: português”.

O livro didático de História, Geografia e ciências “Encontros ciência, história e geografia”, adotado pela escola B vai ao encontro do que traz a referida Lei, uma vez que aborda com grande ênfase a cultura afro-brasileira e indígena, evidenciando não só que antes da chegada dos portugueses o Brasil já era habitado por milhões de povos indígenas, mas também, reafirmando a influência que estes tiveram e continuam tendo na cultura do País. A exemplo disso, o livro didático traz importantes reflexões ao considerar a temática em questão:

Você já parou para pensar em quantas coisas de nosso dia a dia são heranças dos povos indígenas? Dormir em redes, andar descalço, assar a carne antes de comê-la, consumir a mandioca na farinha, na tapioca, no beiju... O banho duas ou três vezes ao dia também é um costume indígena que os brasileiros tomaram como parte de seu cotidiano. (MENDES; JAKIEVICIUS; GIANANTI, 2018, p. 75).

Nesse sentido, torna-se de grande valia destacar que o livro didático traz inúmeras considerações que dão margem à diminuição do preconceito, além de instigar nos educandos o respeito para com culturas que tanto sofreram e que, ao mesmo tempo, contribuíram para a formação cultural do País. No entanto, os livros de Português e Matemática pouco abordam o tema.

Já os livros didáticos adotados pela escola C trazem pouquíssimas considerações acerca da temática e, quando o fazem, é de forma global, destacando apenas o trecho em que faz a seguinte afirmação “Nas cidades, pessoas de diversas origens convivem com seus diferentes costumes, hábitos e tradições” (ROQUE; NICARETTA, 2017, p. 34). Além disso, apresenta uma sucinta referência sobre a ida de indígenas à cidade sempre em busca de estudo ou trabalho.



Percebe-se então que, nesse caso, a professora regente da turma observada, nessa escola, utiliza-se de outras metodologias para atender ao que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mencionada anteriormente.

4 A PESQUISA, SEUS SUJEITOS E RESULTADOS

Parte do estudo de campo foi realizado em sala de aula e teve seu olhar direcionado a alunos indígenas e aos ambientes que os cercam, destacando também as relações professor x aluno, aluno x aluno e aluno x aprendizagem. Para que seja mantido sigilo aos alunos observados serão utilizados nomes fictícios, sendo estes Lúcio (Escola B) e Ana (Escola C).

No decorrer do período de observação na escola B, a professora abordou temáticas como: Urbano e rural, Drogas, Família, Amor, elaboração de texto e multiplicação. Observou-se que a professora oportuniza diversos momentos direcionados ao diálogo e à participação dos alunos, no entanto Lúcio não interage nesses momentos, sempre muito reservado, observador e respeitoso com os colegas e com a professora. Permanece observando a turma sem participar efetivamente das atividades propostas.

Nessa observação de campo, situações específicas chamaram a atenção da pesquisadora, sendo uma delas o comportamento acolhedor de uma colega de turma durante uma atividade em sala referente ao conteúdo Urbano e Rural, em que a professora levou para sala textos referentes ao tema e solicitou que as crianças recortassem e colassem no caderno. Assim todos os alunos o fizeram inclusive Lúcio. Porém, no momento de colar a atividade, Lúcio hesitou várias vezes. Foi até a mesa de um colega e pediu cola emprestada e o colega, rispidamente, disse “não”. Lúcio retornou para sua cadeira e ficou pensativo. Após algum tempo, a professora perguntou se todos já haviam colado o texto e então Lúcio se levantou novamente e foi até a mesa do colega para pedir outra vez a cola emprestada. “*Por favor?*”, disse. E o colega novamente se recusou. Lúcio retornou para sua carteira e uma colega que observava atenciosamente a cena foi até a carteira dele e perguntou: “*precisa de ajuda?*” E a menina educadamente se propôs a ajudar Lúcio colando o texto em seu caderno.

Outra situação curiosa foi percebida no decorrer do intervalo em que Lúcio terminava rapidamente de comer seu lanche oferecido pela escola e ia até a cantina comprar guloseimas (chicletes). Ao retornar para a sala fazia questão de que seus colegas vissem o que havia comprado. Muitos colegas corriam para ele e ele dividia suas guloseimas com eles. Assim que as guloseimas acabavam, os colegas se distanciavam do menino e ele ia ficando só novamente.



Em entrevista com a professora sobre a metodologia utilizada para trabalhar em sala, ela afirma: *“preciso estar diariamente fazendo atividades diferenciadas para Lúcio e mais quatro colegas, pois, não conseguem acompanhar o livro didático”*. Quando questionada se Lúcio possuía mais dificuldades que os outros 4 colegas, a professora afirma *“Ele até teria, se os outros tivessem mais interesse. Os outros compreendem a língua e tudo, mas continuam desinteressados. Já Lúcio tem dificuldades reais, porém é interessado”* (Professora da escola B, 2019).

Percebe-se a grande dificuldade enfrentada por Lúcio no que se refere aos conteúdos trabalhados em Matemática e Língua Portuguesa. Observou-se que o aluno transcreve perfeitamente do quadro, no entanto, no momento de resolver um exercício matemático ou atividades de português, ele não consegue realizar as atividades propostas sem o auxílio de um colega ou mesmo da professora. Lúcio observa a atividade por um longo período, porém acaba fechando o caderno sem sequer iniciar a atividade.

Outro momento importante foi quando a professora tomava a leitura de Lúcio referente ao aprendido sobre a família silábica do L. Observou-se que o tempo todo a professora tentou relacionar as palavras lidas por Lúcio ao seu cotidiano. A exemplo disso destaca-se a leitura da palavra LEITE, em que a professora o indagou *“Leite, você gosta?”* e Lúcio balançou a cabeça negativamente, então a professora continuou, *“Tem na sua casa?”* e Lúcio respondeu, *“Sim”*, e a professora finalizou *“Como é o leite?”* E Lúcio respondeu: *“Da vaca”*. Segundo a professora, essa indagação acontece para que ela perceba se Lúcio está realmente compreendendo o que está lendo.

Para ampliar os estudos sobre as metodologias utilizadas para o trabalho desenvolvido com crianças indígenas e não indígenas, na escola C, percebeu-se a preocupação da professora para que Ana não se sentisse diferente dos colegas, destacando sua fala no início do primeiro dia de observação: *“Só não deixa ela perceber que você está observando exclusivamente a ela, pra ela não se sentir constrangida”* (Professora C, 2019).

No decorrer do período de observação na escola C, a professora abordou temáticas como: Números ímpares e pares, interpretação de texto, nômades e sedentários, Ortografia: S, SS, C e Ç, Problemas matemáticos de subtração, confecção de um boneco de tampinhas de garrafa pet, entre outros.

Percebeu-se que a metodologia adotada pela professora possui grande influência de Vygotsky o qual valoriza a aprendizagem por meio da interação com o outro. A professora normalmente organiza os alunos em duplas, reunindo sempre um estudante que possui mais



dificuldade de aprendizagem com outro que apresenta mais facilidade. Ressalta-se que há uma preocupação em estar diariamente mudando as duplas, segundo a docente. Destaca-se também que a professora atende às crianças de forma individualizada, deslocando-se até a carteira de cada aluno sempre que possível.

Pôde-se perceber que Ana tem facilidade em atividades de cópia da lousa, sendo sempre uma das primeiras a terminar as atividades propostas pela professora. Ana se mostrou muito educada e reservada, porém interagindo com os demais colegas da sala. Ela é tratada por eles de igual para igual, não sendo evidenciado em nenhum momento, durante o período observado, distinção de etnia ou qualquer tipo de preconceito contra Ana.

Segundo relato da professora, “Ana é atleta e inclusive já viajou pra várias cidades de mato grosso representando a cidade de Barra do Garças chegando a ganhar até medalhas e prêmios”, um dos motivos que a levou a morar na área urbana por incentivo do atletismo presente na cidade. Em Barra do Garças, Ana mora com uma pessoa responsável por cuidar dos atletas que ficam longe de casa. Essa pessoa é carinhosamente chamada por Ana de “Mãe”. Assim, Ana permanece na cidade durante a semana para treinar e estudar e, aos fins de semana, volta para a aldeia para rever sua família. Segundo a professora, outro fator que influenciou a mudança de Ana para a cidade foi a extrema carência de sua aldeia, onde ela já chegou a passar fome.

Ela tem muita dificuldade em compreender nossa língua. O que ela aprende durante a semana acaba esquecendo no fim de semana, por que, ela vai pra aldeia e lá só fala a língua deles pois não pode perder a origem, a cultura. [...]Se essas atividades fossem na língua dela, ela tiraria 10, ela é muito inteligente, o que pega mesmo é a língua (PROFESSORA C, 2019)

Assim como Lúcio, Ana também apresenta dificuldades acentuadas em Português e Matemática. Em matemática, a professora faz uso de acontecimentos de seu cotidiano para que ela consiga compreender e significar os conteúdos propostos. A exemplo disso, ao abordar os números ordinais, a professora percebeu a dificuldade de Ana em compreender seu significado. Então, pediu que Ana contasse aos colegas como foi sua última corrida fora da cidade, na qual ficou em 1º lugar. Ana ficou muito entusiasmada. Percebeu-se que ela se orgulha muito ao contar das corridas, correr é realmente algo que ela gosta de fazer. Percebeu-se também a admiração dos colegas ao ouvirem os relatos, sempre curiosos, questionando e parabenizando os feitos de Ana.

Ao final, a professora contextualizou a corrida trazendo para os números ordinais e desenhando Ana e outras crianças correndo, para que juntos classificassem a posição de cada



um. Percebeu-se a alegria de Ana em compreender o conteúdo e em participar da explicação. Nos momentos de intervalo, Ana se relaciona muito bem com os colegas, brinca, lancham juntos e se abraçam.

No que se refere ao processo avaliativo, a professora afirmou que as avaliações de Ana são diferenciadas, ou seja, é o mesmo conteúdo, porém dentro de suas habilidades, *“Se cobro um texto sobre queimadas por exemplo, pra ela coloco uma imagem, ela vai em cima! Não compreende muito bem nossa língua, mas sei que ela entende a essência e é isso que importa”*. Torna-se relevante salientar que, em entrevista, ambas as professoras citaram a língua como um dos principais causadores das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos indígenas, e mencionaram que a presença de intérpretes muito teria a contribuir com o desenvolvimento significativo desses alunos.

Destaca-se que, em ambas as observações, a pesquisadora tentou de forma discreta se aproximar dos alunos indígenas, no entanto, Lúcio se mostrou muito reservado, não dando espaço para diálogo com a pesquisadora. Já Ana se aproximou voluntariamente permanecendo junto da pesquisadora durante todos os intervalos que se seguiram no período de observação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população brasileira é, sem dúvida, o resultado da enorme miscigenação ocorrida ao longo dos anos. Destaca-se a relevância dessa diversidade para a formação da cultura deste País. No entanto, o que se sabe a respeito do tema é que, ainda hoje, existem enormes dificuldades no reconhecimento e na valorização dessa rica hibridação cultural.

A cidade de Barra do Garças-MT, assim como explorado anteriormente, muito bem retrata essa pluralidade, destacando a presença fundamental dos atores que tanto contribuíram nesse processo, os indígenas. Eles deixaram suas marcas na culinária, na dança, na música, no vocabulário etc. E isso não só pode, como precisa, ser abordado no âmbito educacional, uma vez que atualmente existem leis que garantem a obrigatoriedade da abordagem desse tema em sala de aula.

Por meio da pesquisa de campo, pôde-se perceber que alguns livros didáticos, em especial os de História e Geografia, já estão conseguindo contribuir com essa abordagem, demonstrando a relevância dessa miscigenação cultural para a formação do País. No entanto, os livros de Português e Matemática ainda não possuem essa representatividade da diversidade de alunos encontrados no âmbito de uma mesma sala de aula. Eles deixam muitas vezes de



considerar os alunos indígenas como atores sociais que, atualmente, tem cada vez mais buscado escolas urbanas.

Outro ponto relevante é o valoroso papel do professor no processo educacional como sujeito capaz de fazer a inclusão de fato acontecer no âmbito de uma sala de aula. Como o preconceito relativo aos indígenas já está arraigado na cultura brasileira, os alunos chegam à sala de aula, muitas vezes, com um viés etnocêntrico consolidado pela própria sociedade. Com amor, carinho, respeito, paciência e compreensão, o professor pode não só minimizar a situação como também ressignificar esse olhar, dando espaço ao respeito, -que é tão necessário para a plena convivência social.

Enfim, pôde-se concluir por meio deste estudo que ainda existem preconceitos em sala de aula. Em contrapartida, também existem realidade em que as crianças indígenas são de fato acolhidas não só por seus colegas como também pelo professor e por todos da/na escola. Cabe destacar também que a compreensão da Língua Portuguesa ainda é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas ao buscarem por escolas urbanas. Isso foi identificado na teoria e confirmado na prática por meio da pesquisa de campo. É importante destacar que a presença de intérpretes para alunos indígenas muito contribuiria para o melhor desenvolvimento desses alunos, o que se confirma também na fala das professoras entrevistadas.

REFERÊNCIAS

BOTH, S. J. **Da aldeia a cidade:** estudantes indígenas em escolas urbanas. Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 30 maio 2019.

DINIZ, Z. S. **Conhecendo Barra do Garças.** 2. ed. Barra do Garças-MT: Gráfica Multicolor, 2005.

MENDES, D.; JAKIEVICIUS, M.; GIANANTI, R. **Encontros ciências, história e geografia, 4º ano:** componente curricular ciências, história e geografia: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD 2018.

MURILLO, A. L. **Histórias que se entrecruzam:** narrativas de Valdon Varjão sobre Barra do Garças. Goiânia: UFG, 2011.

ROQUE, I. R.; NICARETTA, W. **Vem voar interdisciplinar:** ciências, geografia e história, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Scipione, 2017.