

“ELA NÃO ENTENDEU POR QUE ELA É ÍNDIA”: VIVÊNCIA DA CRIANÇA INDÍGENA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLA NÃO INDÍGENA

Jucielen Viana e Viana ¹
Maria Audirene de Souza Cordeiro ²

RESUMO

O trabalho apresenta o resultado de um estudo realizado, de julho de 2020 a julho de 2021, sobre a vivência de crianças indígenas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, em escolas não indígenas da cidade de Parintins/AM. A metodologia adotada constou de aplicação de questionários com indígenas que cursaram ensino fundamental em escolas não indígenas, e de entrevista com crianças indígenas matriculadas em escolas não indígenas. A análise desse conjunto de dados foi desenvolvida em diálogo com os trabalhos de Meliá (1979), Minayo (1999), Rapetto e Souza, Carrara (2004), (2007), Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), Sobrinho (2011), Bergamaschi et al. (2012), Baniwa (2013), Santos e Secchi (2013), Paiva et al. (2016), Paiva (2019), Silva (2020), Silva e Paiva (2011) Pires e Adams (2020), Brasil (2020). Os resultados demonstram que desde 2003 o quantitativo de matrícula desses alunos nas escolas não indígenas da cidade de Parintins/AM aumentou significativamente. Além disso, desvelam; as diversas formas de violência física e simbólica praticadas contra essas crianças pelos colegas, dentro e fora das salas de aula, bem como pelos(as) professores(as) e demais membros da comunidade escolar; a ausência de intérpretes/tradutores em sala de aula é fator determinante para o fracasso escolar dessas crianças; e a necessidade de formação dos(as) professores(as) e da gestão escolar para atender a esse alunado.

Palavras-chave: Crianças indígenas, Violência, Escola não Indígena.

INTRODUÇÃO

Um dos principais marcos do processo de educação indígena é a Constituição Federal (Brasil,1988) que assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação que levasse em consideração as particularidades de cada etnia. Conforme o parágrafo 2º, do Art. 210, da Constituição Federal de 1988, o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Mas será que isso realmente tem acontecido nos últimos anos? Até que ponto essas leis estão garantindo a todo cidadão indígena, aldeado ou não, o direito a um ensino específico e diferenciado, uma vez que as diretrizes curriculares

¹ Graduando do Curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Pesquisadora do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEAM), jucielenviana@gamil.com.

² Professora Orientadora: Doutora em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, Mestra em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará, audirenecordeiro@gmail.com comutor3@email.

da educação indígena enfatizam sua regularização somente em espaços ditos e demarcados como áreas indígenas?

Os resultados desta pesquisa, realizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), de 2020 a 2021, contribuiu para lançar luzes sobre essa problemática, pois identifica de que modo vem acontecendo a inclusão de estudantes indígenas em escolas não indígenas na cidade de Parintins (AM), por meio de relatos de estudantes indígenas que cursaram ensino fundamental em escolas não indígenas e de crianças indígenas matriculadas em escolas não indígena, sobre a vivência escolar de alunos(as) indígenas no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A análise desse conjunto de dados foi desenvolvida em diálogo com os trabalhos de Meliá (1979), Minayo (1999), Carrara (2004), Rapetto e Souza (2007), Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), Sobrinho (2011), Bergamaschi et al. (2012), Baniwa (2013), Santos e Secchi (2013), Paiva et al. (2016), Menezes et al. (2018), Paiva (2019), Silva (2020), Silva e Paiva (2011) Pires e Adams (2020), Brasil (2020).

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio de questionário e entrevistas, além de análise dos documentos fornecidos pela Coordenação da Educação Indígena referente ao quantitativo de matrículas de crianças indígena nas escolas não indígena da cidade de Parintins/AM. Participaram da pesquisa dez indígenas. Oito deles indígenas adultos que cursaram o ensino fundamental em escola não indígena, e duas crianças matriculadas em escolas não indígenas na cidade de Parintins.

Os adultos foram acessados via formulário no *google forms* e responderam questões específicas sobre a vivência deles durante os anos iniciais do ensino fundamental I, somando um total de 21 respostas, sendo que 06 correspondiam ao 3º ano, 07 correspondiam a 4º ano e 08 correspondiam ao 5º ano. O objetivo das questões propostas nos questionários era ativar a memória desses/as interlocutores/as sobre a experiência deles nos ambientes escolares.

As duas crianças foram indicadas como colaboradoras da pesquisa pela Coordenação da Educação Indígena do município. Nesse caso, visitamos a casa dessas crianças. A entrevista com elas foi mediada pelos responsáveis e Coordenador da Educação Indígena do Município e constou de perguntas sobre o cotidiano delas na escola. Nesse caso, todos os protocolos de distanciamento, proteção e higiene do Ministério da Saúde foram seguidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trajetória da Educação Indígena no Brasil: origem e Legislação Nacional Educacional

Um dos primeiros estudos sobre o processo histórico da educação indígena foram realizado por Meliá (1979) o qual evidencia a forma como os jesuítas e o estado nacional impuseram aos povos indígenas um modelo de educação “apropriado”, denunciando que naquele momento não era ofertada uma educação indígena e sim uma educação para o indígena, e que a concepção de currículo estava centrada nos chamados cânones ocidentais. A respeito disso, Baniwa (2013, p .01), ressalta que durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índios tinha uma missão clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à ‘Comunhão Nacional’”. Essa afirmativa é também corroborada por Paiva et al. (2019, p. 04), para quem “a função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas”.

Esse cenário começa a mudar com a Constituição de 1988 que garantiu aos povos indígenas direito à educação diferenciada, específica e bilíngue nas aldeias. No entanto, uma vez que os indígenas estão em todos os lugares, há a cada ano mais deles matriculados em escolas fora das áreas indígenas. E essa realidade precisa ser considerada quando do planejamento pedagógico dessas escolas, até porque, como afirma Bergamaschi (2012, p.19), “a Constituição Federal não produziu ainda a profunda transformação social esperada, e, falta muito para que se concretize um estado intercultural no Brasil”.

Educação Escolar Indígena em Escolas não Indígena

Desde os primeiros contatos entre indígenas e não indígenas na região do Baixo Amazonas, Parintins (AM) já emerge em diversos estudos como um ponto de migração de diferentes etnias indígenas, como os estudos de Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009) e (CORDEIRO, 2019; BITTENCOURT ([1924] 2001). Atualmente, há um fluxo mais intenso na cidade de membros das etnias Sateré Mawé e Hixskaryana. É cada vez mais comum registrar famílias inteiras morando em bairros periféricos ou abrigadas na Casa do Índio. Um espaço construído por iniciativa da igreja católica cujo objetivo é receber indígenas que buscam moradia na cidade.

No entanto, essa moradia temporária acaba se tornando lar permanente de centenas de pessoas, principalmente de crianças e jovens que preferem ficar e estudar em escolas de Parintins/AM, e a formação desse indígena passa a tornar-se tarefa da escola não indígena, gerando uma série de problemáticas e o fenômeno diglósico (MELIÁ,1979), tornam-se prática

corriqueira dentro das escolas, e o estigma de ser indígena acaba transformando o processo de ensino e aprendizagem e sua relação social dolorosa, permeada pelo preconceito cultural, étnico, linguístico, pela negação da identidade, e a aceitação dos bullyings.

Dentro dessa perspectiva, autores como Repetto e Souza (2007), Santos e Secchi (2013), Paiva et al. (2016), Pires e Adams (2020), ressaltam o impacto sociocultural na aprendizagem de crianças indígenas que estudam em escolas urbanas, principalmente porque as escolas da cidade não estão estruturadas para ministrar um ensino tal como sugere as diretrizes curriculares indígenas. Segundos eles, por conta dos mais diversos tipos de violência sofridas, as crianças veem a negação étnica e indenitária como principal alternativa para continuar sobrevivendo nesses espaços escolares. Ou seja, a escola não está cumprindo o seu papel que é o de criar condições para esses estudantes “aprenderem os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, e que lhe garanta continuar sobrevivendo no espaço urbano” (SOBRINHO, 2011, p. 243)?

A respeito disso, Paiva et al. (2016, p.07) destaca, “a formação identitária da criança indígena na escola urbana não pode ser norteadada por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais, e sim por princípios que diferenciam um indivíduo do outro”. No entanto o que se tem percebido em inúmeras pesquisas referentes ao ingresso de indígenas em escolas não indígenas, é que o cotidiano escolar dessas crianças está permeado pelos mais diversos tipos de violência (PAIVA (2016); SANTOS E SECCHI (2013), REPETTO E SOUZA (2007), PIRES e ADAMS (2020).

Isso compromete a aprendizagem e a interação social dentro das escolas. E não se trata de um fato isolado, mas de estratégias de intimidação, pois “atos repetidos entre iguais [estudantes] e o desequilíbrio de poder [indígenas e não indígenas] são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima” (NUNES, HERMANN e AMORIM, 2009, p. 11932).

Essa alfabetização violenta impacta no modo de compreensão da realidade, principalmente nos estudantes que estão passando pelo processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos da vida escolar, levando-os a acreditar que infelizmente essas violências são o preço pago para terem acesso à educação pública e gratuita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

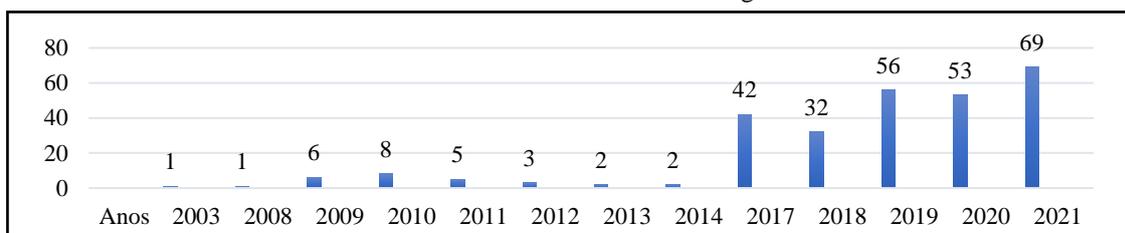
Os resultados e discussões aqui expostos estão organizados nos seguintes tópicos: 1) Presença de crianças indígenas nas escolas da rede municipal de ensino de Parintins/AM; 2) Vivência de indígenas no 3º, 4º e 5º do Ensino Fundamental, em escola não indígena de

Parintins/AM, e 3) Inclusão ou inserção escolar indígena no ensino fundamental em escola não indígena em Parintins/AM?

1 Presença de crianças indígenas nas escolas da rede municipal de ensino de Parintins/AM

Segundo dados fornecidos pela Coordenação Indígena, sobre a matrícula de estudantes indígenas em algumas escolas não indígenas da cidade, 2017 foi o ano em que começou de fato a crescer o número de matrículas desses estudantes no ensino fundamental I nas escolas não indígenas. Todavia, desde 2003 a coordenação já registra a presença de indígenas em escolas não indígenas, conforme o gráfico 01, que demonstra o quantitativo de matrícula desse segmento de 2003 a 2021. Vale ressaltar que os dados dos anos 2004, 2005, 2006, 2007, 2015, 2016 não constam no gráfico, por não haver registro referentes a esses anos na coordenação.

Gráfico: 01- N° de matrículas no EF I de estudantes indígenas em escolas de Parintins/AM



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Como os dados do gráfico mostram, a cada ano é maior o quantitativo de matrícula desses alunos nas escolas não indígenas na cidade de Parintins/AM. Uma pesquisa realizada sobre as condições da oferta de educação em aldeias desvela que

as escolas indígenas Sateré do Waikurapá sobre responsabilidade do município de Parintins não estão legalizadas, pois não são regulamentadas administrativamente como escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual, não há um reconhecimento legal conforme o artigo 9 da Resolução de 03/99, estando inseridas como escolas rurais e como salas extensão, tendo regulamentações de escola não-indígena as propostas educacionais impostas às escolas indígenas do Waikurapá, não estão realmente adequadas aos preceitos legais que regem a educação escolar indígena em suas especificidades. (Silva e Paiva, 2011, p. 03).

Essa condição de irregularidade das escolas das áreas indígenas talvez seja o indicativo de um dos motivos que fazem com que muitos pais vejam na cidade uma alternativa para assegurar o futuro educacional dos filhos.

2 Vivência de indígenas no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em escola não indígena em Parintins/AM

A fim de demonstrar os resultados referentes às vivências de crianças indígenas no 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, organizamos os dados em dois subtópicos: a) as vivências no espaço em escolar considerando às interações com colegas e professores(as) em sala de aula, e com colegas e demais membros da escola em outros espaços escolares, e b) as vivências em relação ao processo ensino aprendizagem na perspectiva dos indígenas.

2.1 Vivências relacionadas ao espaço em escolar

Durante as entrevistas, os/as interlocutores da pesquisa desvelaram uma série de “dificuldades” vivenciadas por eles/as nos primeiros anos de vivência em uma escola não indígena. Quando analisadas, percebemos que nem todas as experiências vividas por essas crianças em espaço escolar podem ser definidas como dificuldades.

A maioria dessas vivências são, na verdade, formas de violência simbólica motivadas principalmente pela discriminação racial, como podemos constatar nas respostas que deram, via formulários *google forms* e via entrevistas, para a pergunta se sentiram alguma dificuldade para se relacionar com colegas e professores em sala de aula: “Por conta do preconceito, ter que se esconder das pessoas que sou indígena”. “Não falar que sou indígena, para não ser perseguida, por conta da minha descendência”. “Não ser aceito por alguns colegas”. “Por exemplo, ser visto como coitadinho... incapaz. Sobre essa violência Guareschi, (2008) destaca:

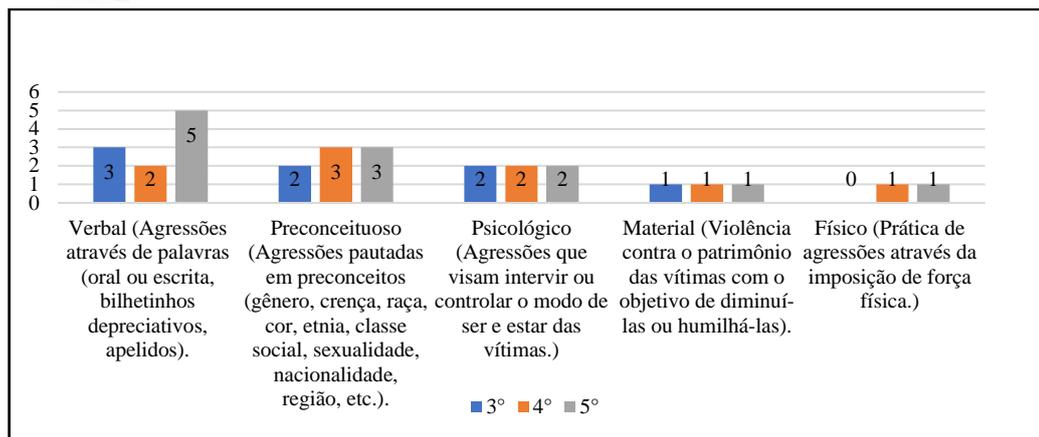
É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a auto-estima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas do bullying desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar a escola quando esta nada faz em defesa da vítima (GUARESCHI, 2008, p. 17).

Durante entrevista, uma aluna Sateré-Mawé descreveu como foi a “aceitação” dela na escola não indígena parintinense:

quando os colegas da sala de aula descobriam que eu era indígena, eles já olhavam com olhar de deboche, com olhar de encrenca mesmo, com agressividade. (trecho de entrevista de aluna indígena Sateré Mawé, que cursou o 5º ano do ensino fundamental em escola não indígena, durante entrevista concedida, em 12 de agosto de 2021).

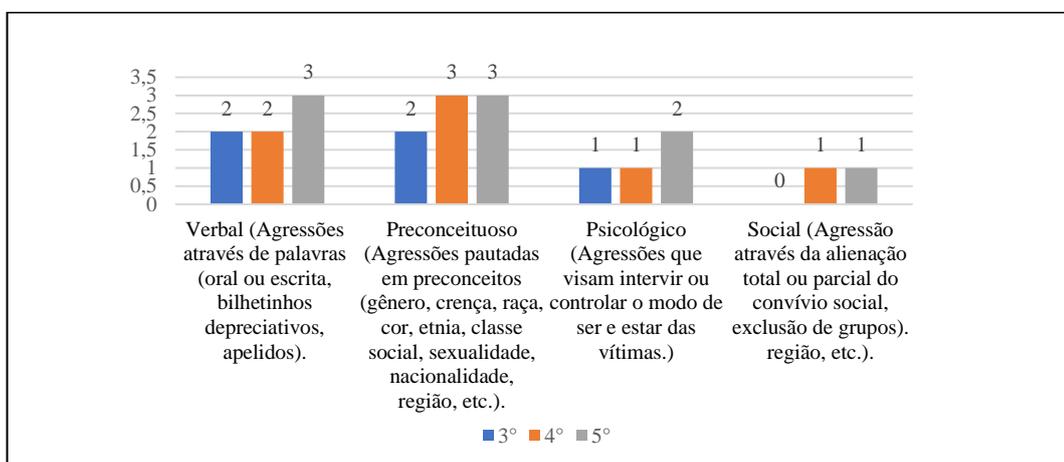
Nos gráficos 02, 03, 04 e 05 abaixo, sintetizamos as demais formas de violência sofridas por crianças indígenas em escolas não indígenas em Parintins tanto no contato com colegas dentro e fora da sala de aula quanto com professores/as e membros da gestão escolar.

Gráfico 02 - Violências sofridas no contato com os(as) colegas em sala de aula



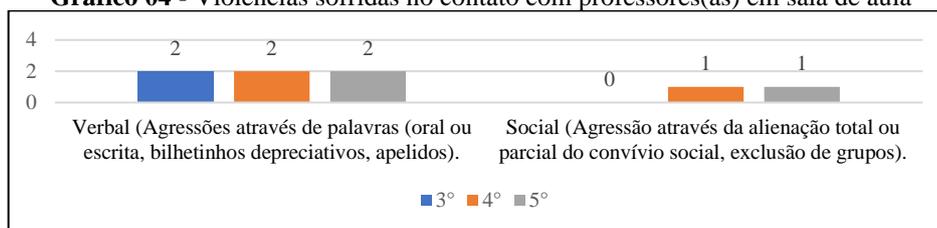
Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Gráfico 03 - Violências sofridas no contato com os(as) colegas fora da sala de aula



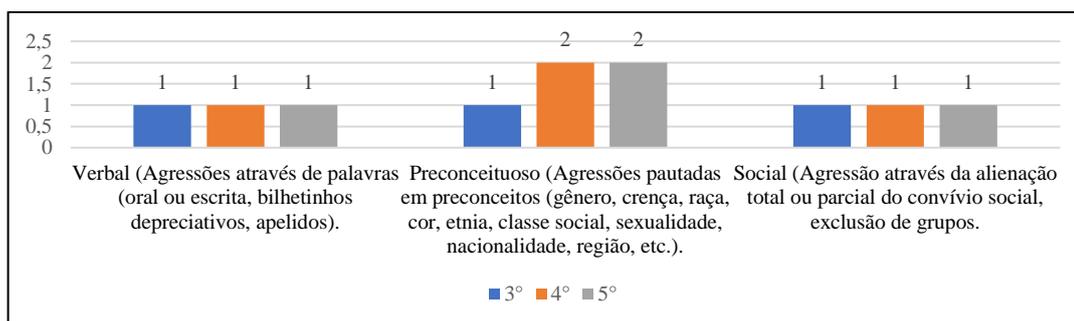
Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Gráfico 04 - Violências sofridas no contato com professores(as) em sala de aula



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Gráfico 05 - Violências sofridas no contato com membros da gestão escolar



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Somando os dados dos quatros gráficos 02, 03, 04, e 05 que mostram os tipos de violências cometidas contra essas crianças indígenas tanto pelos colegas dentro e fora da sala de aula, como por professores(as) e membros da gestão escolar, é possível perceber que no 5º ano houve 28 situações de violência, no 4º, 23, e no 3º, 18. Esse aumento no número de registros talvez seja porque no decorrer da vida escolar essas crianças vão amadurecendo e percebendo com mais clareza as situações de violência a que são submetidas.

Outras constatações evidenciadas pelos dados dos gráficos é que a violência do tipo verbal é mais frequente, aparece nos quatros gráficos, e são agressões praticadas tanto pelos colegas e professores em sala de aula como por outros colegas no horário do intervalo e pelos membros da gestão escola. As formas de violência relacionadas ao preconceito também aparecem de modo acentuado, estando presente em três dos quatros gráficos.

Santos e Secchi (2013), essa violência afeta de modo significativo o desempenho escolar desses indígenas “as diferenças linguísticas e culturais; o modo peculiar de convívio e relacionamento; as atitudes preconceituosas e discriminatórias; a violência física e simbólica afeta diretamente o cotidiano escolar e dificultam o aprendizado e a inclusão dos estudantes” (SANTOS e SECCHI, 2013, p. 69).

2.2 Vivências em relação ao processo ensino aprendizagem

Quando questionados sobre as condições de aprendizagem, os/as estudantes indígenas parintinenses manifestaram, via formulários, as seguintes dificuldades: não saber ler e escrever em Língua Portuguesa, não compreender o que os(as) professores(as) falavam e/ou explicavam, não conseguir ler em voz alta, não conseguir aprender a língua portuguesa, não compreender o contexto que as aulas eram explicadas e, por fim, não conseguir compreender o que deveria ser feito nos exercícios de Língua Portuguesa e nem conseguir resolver os problemas matemáticos.

Como podemos observar, as dificuldades elencadas estão relacionadas ao não domínio da Língua Portuguesa. Essa constatação é ratificada pela fala de uma aluna Sateré Mawé que evidencia como o não domínio do idioma usado pelos/as professores/as foi um dos maiores obstáculos enfrentados por ela em sala de aula não indígena:

Eu não consigo entender uma coisa ali, aí o medo é: eu vou perguntar e eles vão achar que eu não entendi simplesmente por eu ser indígena. “Ela não entendeu por que ela é índia”, então havia isso [medo de perguntar] aí. No início isso aí [não perguntar porque os colegas iriam pensar que o “não saber” estava relacionado ao fato de ela ser indígena] atrapalhou sim um pouco, o fato de eu não conseguir entender um pouco, e também não perguntar, por vergonha, pelo que os colegas iriam falar. (Aluna Sateré Mawé, que cursou o 5º ano do ensino fundamental em escola não indígena, durante entrevista concedida em 12 de agosto de 2021).

A fala de uma mãe durante entrevista com outro o aluno indígena também corrobora como o domínio da língua por meio da qual o ensino é repassado é determinante para o sucesso escolar dos indígenas:

para a criança do interior se entrosar totalmente no estudo daqui de Parintins é diferente, né? porque não tem professor do interior [professor bilingue], só de Deus, mas depois que eles ficaram um ano, quando aprenderam o português aí começavam a introduzir melhor. (Mãe de aluno Sateré Mawé, que cursou o 3º e 4º ano do ensino fundamental em escola não indígena, durante entrevista concedida em 12 de agosto de 2021)

Essa fala nos evidencia dois pontos a) dificuldade em aprender a “língua da escola” o que o filho só conseguiu no quarto ano de vivência escolar, e b) como vencer essa barreira tornou a inclusão mais fácil. Esses dois pontos, por sua vez, nos levam aos seguintes questionamentos: como foram os primeiros dias dessa criança na escola? Como ocorreu o processo de aprendizagem nos anos anteriores se não havia nenhum suporte escolar linguístico além da família?

Não temos respostas precisas para essas perguntas, mas sabemos que o impacto sociocultural na aprendizagem de crianças indígena em escola regular urbana é grande, principalmente para aqueles que adentram nas escolas urbanas pela primeira vez. Como explicam Santos e Secchi (2013), “os estudantes indígenas, por sua vez, sentem-se confusos por desconhecerem a instituição escolar e serem envolvidos por algo totalmente diferente de tudo o que conheceram em suas aldeias.” (SANTOS e SECCHI, 2013, p. 63).

A presença de um intérprete durante as aulas seria fundamental para evitar essa situação, porque daria um suporte tanto para alunos que não detêm ainda o domínio da Língua Portuguesa como para os professores que, por sua vez, não dominam a língua nativa das crianças.

Eu que falo bem a língua portuguesa, eu já sofri esse preconceito, agora os outros estudantes que vão vim que não sabem falar, que não sabem falar a língua portuguesa que, que não sabem nenhuma letra na língua portuguesa, só na língua Sateré. Como que dentro da sala de aula o professor está explicando ali, e como que os alunos vão fazer aqui as atividades, como que ele vai conseguir compreender. (Aluna indígena Sateré Mawé, que cursou o 5º ano do ensino fundamental em escola não indígena, durante entrevista concedida em 12 de agosto de 2021).

Em relação à essa necessidade de apoio pedagógico bilíngue a estudantes indígenas em escolas não indígenas, desde 2020, o Senado Federal, por meio do Projeto de Lei nº5182 de 2020, instituiu como política pública a obrigatoriedade de alocação de tradutores e de intérpretes comunitários em todas as instituições públicas federais, estaduais e municipais.

De acordo com o Art. 1º- torna-se obrigatório a inserção de tradutor e de intérprete comunitário em ambientes institucionais para prover assistência linguística a todas as pessoas que não falam português brasileiro. E o Parágrafo Único reitera que “o disposto no caput deste

artigo aplica-se a todos os setores públicos de atendimento aos cidadãos, a exemplo de serviços sanitário e médicos, jurídicos, penitenciários, educacionais, de assistência social e de fronteiras, além de todos os espaços institucionais onde sejam praticados atos civis diversos”.

A lei existe resta ao poder público torná-la efetiva a fim de assegurar a esses estudantes o direito à educação de qualidade.

3 Inclusão ou inserção indígena no ensino fundamental em escola não indígena em Parintins/AM?

Segundo Paiva et. al (2016, p.11) de um total de 328 crianças indígenas Sateré Mawé em idade escolar, cerca de 110 moram e estudam na cidade de Parintins”. Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009) explicam que um dos critérios para escolha de um local fora da terra indígena para fixar residência é a distância entre esta localidade e o território de origem.

As cidades de Parintins e Barreirinha são os destinos da maior parte dos migrantes nascidos na Terra Indígena Andirá-Marau e da quase totalidade dos nascidos especificamente na área do Andirá, um dos três componentes daquela terra indígena (as outras áreas são o Marau e o Uaicurapá). Isso ocorre devido à pouca distância que separa o Rio Andirá daquelas duas cidades. (Teixeira, Mainbourg e Brasil (2011, p. 538).

A migração de indígenas Sateré-Mawé por motivos educacionais nos anos de 2002/2003, segundo Teixeira Mainbourg e Brasil (2009), somavam um total de 278 pessoas. Acreditamos que atualmente esse número tenha dobrado, pois ainda que “fustigadas pelo racismo, preconceito, exclusão, violência física e simbólica, a cidade lhes proporciona alguns ‘benefícios’ que lhes parece justificar o preço pago” (SANTOS E SECCHI 2013, p.57). Essa migração para a cidade traz consigo muitas problemáticas, dentre elas, o processo educativo e o desenvolvimento psicossocial ao qual são submetidas as crianças indígenas que precisam estudar nas escolas não indígenas. As escolas fora das aldeias não foram estruturadas para atender estudantes indígenas com uma educação específica, bilíngue e diferenciada, como determina a Lei 9.394/96.

Inúmeros estudos já evidenciam esses problemas e questionam a limitação das legislações indígenas. Repetto e Souza (2007), pesquisadores indígenas, questionam a legislação escolar indígena (Resolução 03/1991 CNE/MEC), que considera e define a escola indígena apenas como aquela localizada em terra indígena.

Ora, fomos expulsos de nossos territórios e confinados a viver na cidade nos bairros periféricos. Agora, podemos e queremos construir escolas indígenas na cidade, o que implica a devida consignação de recursos para os alunos indígenas. A reivindicação é justa e legal, pois a constituição Federal do Brasil garante aos povos indígenas o uso de seus próprios processos de construção e de criação de conhecimentos e não define que esteja limitada apenas às terras indígenas. (REPETTO E SOUZA, 2007, p. 38).

Corroborando com essas ideias, Paiva et al. (2016), destacam os seguintes problemas enfrentados pelas crianças: a não valorização da cultura indígena que esses alunos trazem para a sala de aula; afastamento/negação de alguns artefatos simbólicos e culturais (adereços de cabeça, por exemplo) que a mesma traz consigo, homogeneização da criança indígena Sateré-Mawé com o não indígena; estereotipação da cultura indígena pelo processo educacional; falta de capacitação profissional; falta de projetos e programas interdisciplinares que englobe toda a comunidade escolar, voltado para a diversidade cultural, que abordem as questões indígenas, processo histórico, suas culturas, identidades, seus modos de vida, como forma de valorizar e reconhecer as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade em geral.

Esses estudos nos permitem afirmar que de fato ainda precisamos avançar no sentido de assegurar uma verdadeira inclusão de crianças indígenas em ambientes escolares não indígenas, a respeito disso Mantoan (2003) esclarece.

Para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985) (MANTOAN, 2003, p. 25)

O que os dados deste estudo mostram é que nas escolas da rede municipal do município de Parintins onde estão matriculados estudantes indígenas há uma inserção, não uma inclusão tal como definem Mantoan (2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desvelados nesta pesquisa sobre as vivências de alunos(as) indígenas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, em escola da rede municipal de educação de Parintins são preocupantes porque revelam não só os diversos tipos de violência a que essas crianças são submetidas no ambiente escolar, como também indicam que a falta de intérpretes/tradutores em sala de aula é fator determinante para o fracasso escolar delas, e que isso também é agravado pelo completo despreparado dos professores e da gestão escolar para atender a esse alunado.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectiva**. In: 36º Reunião Nacional da ANPEd. 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia, 2013.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado de nº 5182**, de 2020. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materias/145443>>. Acesso em: 19 de agosto. 2021.
- BERGAMASCHI, M. A (Org.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre. Mediação, 2012.

- BITTENCOURT, A. C. R. [1924]. **Memória do município de Parintins**: estudos sobre sua origem desenvolvimento moral e material. Manaus: Edições do Governo do Estado, 2001.
- CARRARA, K. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORDEIRO, M. A. S. “**A canoa da cura ninguém nunca rema só**”: o se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM). 2017. 290f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. UFAM. Manaus, 2017. [Orientadora: Professora Doutora Deise Lucy Oliveira Montardo].
- GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.) **Bullyng Mais Sério do que se imagina**. 2ª ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- PAIVA, I. T. P.; SOUZA, E. C. S.; ARAÚJO, A. S. **A Aldeia na Cidade: Reflexão Sobre a Educação Escolar Urbana de Parintins**. In: 30º Reunião Brasília de Antropologia. 03 e 06 de ago. João Pessoa, 2016.
- MINAYO M. C. de S *et al.* (org.). **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NUNES, M. F. HERMAN, T. B., AMORIM, C. **Um estudo sobre Bullying na Cidade de Curitiba**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.
- PIRES, V. O.; ADAMS, M. T.W. **Indígenas em ambiente escolar urbano**: Análise da representatividade no material didático e práticas pedagógicas. In: Educação como (re)Existência: Mudanças, conscientização e conhecimento. 15, 16 e 17 de outubro de 2020, Centro Cultural de Exposição Rhut Cardoso- Maceió- AL.
- REPETTO, M.; SOUZA, E.P. **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista-Roraima**. Organização dos Indígenas da Cidade; ilustrações de Bartolomeu da Silva Tomas. Gráfica Ióris, Boa Vista: 2007.
- SANTOS, S. S.; 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: 22 de set. 2021
- SILVA, E. F.; PAIVA, I. T. **Educação Escolar Indígena Intercultural, Bilingue, Especifica e Diferenciada no Contexto das Políticas Públicas em Parintins**. In: VI Congresso Internacional de Estudantes Universitários da Região Amazônica - VI CIEURA. Ufam/AM, 2011.
- SOBRINHO, R. S. M. **Vozes Infantis Indígenas**: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.
- TEIXEIRA, P.; MAINBOURG, E, M, T.; BRASIL, M. **Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos da Amazônia**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 24 de agosto de 2009.