

Políticas educacionais para o ensino das culturas indígenas nas escolas Públicas do Brasil

Educational policies for the teaching of indigenous cultures in Brazilian public schools

Eloá S. D. Kastelic*
Wagner Roberto do Amaral**

Resumo:

Este artigo analisa as implicações na implementação da Lei 11.645/2008 como uma política pública, social e educacional relevante para o ensino da história dos povos indígenas e sua contribuição na formação do povo brasileiro. A pesquisa teve como *in loco* duas escolas de Ensino Fundamental não indígena que contavam com alunos indígenas matriculados. Um trabalho que, mediante consulta a base *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), apresenta uma pesquisa inédita, na qual os alunos indígenas, gestores, professores e Equipe Multidisciplinar materializaram situações que refletem os limites da implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas do Brasil. As instituições estão localizadas na cidade de Guaíra no estado do Paraná, num cenário de violação dos direitos, preconceito, discriminação e conflitos entre fazendeiros e indígenas Guarani na luta pela retomada das terras. Pautou-se pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico ancorados em autores tais como: Luciano (2006); Kastelic (2014a, 2014b) Brasil (1998; 1996; 2003;2004;2008); Arroyo (2011); Freire (2016) e outros.

Palavras-chave: políticas públicas; lei 11.645/2008; povos originários; conflitos pela terra.

Abstract:

This article analyzes implications in the implementation of Law n. 11.645/2008 as a public, social and educational policy of great relevance for the teaching of indigenous history and its contribution to the constitution of Brazilian people. The locus of this research was two non-indigenous elementary schools that had indigenous students enrolled. This is a work that, upon consultation to the Scientific Electronic Library Online (SCIELO), presented to be unprecedented. In this research, indigenous students, managers, teachers, and a Multidisciplinary Team materialized situations that reflected the limits of the implementation of Law n. 11.645/2008 in Brazilian public schools. The institutions are located in the city of Guaíra, in the state of Paraná, which is a scenario of rights violation, prejudice, discrimination and conflicts between farmers and Guarani indigenous people for the repossession of land. This work was guided by a qualitative methodology of ethnographic nature anchored in authors such as: Luciano (2006); Kastelic (2014a, 2014b); Brazil (1998; 1996; 2003; 2004; 2008); Arroyo (2011); Freire (2016) and others.

Keywords: public policies; law 11.645/2008; native peoples; land conflicts

* Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no curso de Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Pós-Doutora em Políticas Sociais e Educacionais pela Universidade Estadual de Londrina, Coordenadora da Comissão Universidade para os Índios da UEL.

** Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1993), Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010), Pós-Doutor em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana/México (2017) e Pós-Doutor em Políticas de Educação Superior.

Introdução

Durante a pesquisa de campo nas aldeias da região oeste do Paraná no Brasil, junto ao Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de compreender a Memória e Resistência dos indígenas da etnia Guarani desta região, emergiu a ideia de investigar a implementação da Lei 11.645/2008 em escolas não indígenas, especificamente, aquelas com alunos indígenas matriculados (BRASIL, 2008). Foram-nos relatadas situações de estranhamentos causados na escola, sobretudo, pelos conflitos entre fazendeiros, moradores da cidade e os indígenas Guarani, instigando a pesquisa sobre o tema no Pós-Doutorado.

As duas escolas de Ensino Fundamental anos finais analisadas estão localizadas na cidade de Guaíra, no estado do Paraná; essa região do oeste compõem um território marcado pelos conflitos pela manutenção e retomada das terras dos Guarani. Assim, a presença de alunos indígenas nas salas de aula das escolas dessa cidade os coloca em situações de estranhamentos diversos, movidos pelo preconceito e discriminação, conferindo singularidade a essa pesquisa.

Nessa perspectiva, ampliam-se as indagações sobre as compreensões dos alunos indígenas, professores, diretores, coordenadores e membros da Equipe Multidisciplinar¹ (EM), tendo em vista as articulações da EM junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED) nessa última década. A Lei 11.645, de 2008, atualizou a Lei 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determinando a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede do ensino público e privado. As instituições de ensino analisadas apresentaram espaços educativos complexos, porque recebem pessoas envolvidas nos conflitos pela terra; essa situação pode repercutir nas atividades pedagógicas concernentes às orientações curriculares propostas pela Lei 11.645/2008, conforme o inciso abaixo:

¹As Equipes Multidisciplinares (EM) emergem como uma ação e estratégia exclusiva do estado do Paraná; seus membros são professores que qualificarão grupos de trabalho nas escolas com objetivo de repassar os conhecimentos ofertados pela SEED, subsidiar e fortalecer a implementação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná.

§ 1º 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 (BRASIL, 2008, art. 26-A).

A escola, ao seguir tais determinações, questionará a história do Brasil apresentada nos livros didáticos e, ao resgatar as contribuições dos indígenas, valorizando-os como uma das matrizes étnicas formadoras do povo brasileiro, como sujeitos que cooperaram com o desenvolvimento do país no passado e no presente, abrirá novas possibilidades ao debate com vistas a reposicionar os povos indígenas no seu lugar de direito na sociedade brasileira.

Atualmente, os direitos dos povos indígenas da etnia Guarani do Oeste do Paraná têm sido violados, conforme apresentado nos textos de Carvalho (2013), Carneiro da Cunha e Barbosa (2018) e, mais recentemente, foi lançado o livro *Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais* (ALCÂNTARA *et al.*, 2019), organizado por membros do Ministério Público Federal; e “Conflitos e Resistências para a Conquista e Demarcação de Terras Indígenas no Oeste do Paraná”, organizado por Amaral e Ichikawa (2019). Esses escritos dialogam quando dão ênfase à luta e resistência histórica dos povos Guarani do Oeste do Paraná, discutem acerca dos direitos dos povos indígenas, expõem a contradição da tese do Marco Temporal e direitos coletivos à luz de pareceres, da definição dos direitos territoriais no Brasil, do Direito internacional e das práticas assimilacionista praticadas no Brasil. A obra desses autores, sobretudo, ressalta que a resistência e as lutas dos Guarani são historicamente marcadas pelo alijamento e expropriação movidas pelo não indígena e pela falta de ações mais efetivas do Estado brasileiro.

Em outros momentos, as mobilizações no âmbito dos movimentos sociais abrangem a questão do território, educação, saúde, combate à violência, preconceito e discriminação. Dessa forma, os povos indígenas conquistaram, nas últimas décadas, maior visibilidade sociopolítica oriunda, também, das participações das lideranças em Fóruns estaduais e nacionais, demandando a ampliação do debate com vistas à implantação de políticas públicas afirmativas pautadas nos direitos humanos. Esses pleitos formam um alicerce para compreender como as relações étnicas e culturais vêm sendo trabalhadas nas escolas e quais as dificuldades e limitações de uma efetiva aplicação das determinações da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

No contexto de implementação da referida Lei marca-se o trabalho dos movimentos indígenas, de professores pesquisadores das universidades públicas brasileiras e outros. Já na seara governamental, na esfera política, propõem-se soluções simples para questões complexas; nessa perspectiva, são ações com vistas a minimizar as perdas históricas acumuladas no campo da saúde pública, habitação etc. São políticas compensatórias para os segmentos com populações socioeconômicas vulneráveis.

Nas instituições de ensino, os estudantes não indígenas reproduzem o preconceito, a discriminação e o racismo arraigados na sociedade, impulsionando os gestores das escolas a ficarem em estado de alerta, ao resistir e contrapor esse movimento. Desse modo, apoiados nas pedagogias contra-hegemônicas explicitadas na obra de autores como Saviani (2008), os gestores se esforçam para ter uma prática pedagógica crítica, contextualizada, norteadas por uma base histórica materialista, trazendo para as salas de aula a concretude do processo de violações dos direitos desde o período da colonização – são mais de 500 anos de expropriação que dão legitimidade para contestar abstrações criadas didaticamente em livros, filmes que insistem em povoar o imaginário coletivo.

Compreende-se que há escolas nas quais os gestores se esforçam na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, focalizando também o combate ao preconceito e à discriminação; no entanto, partem de pressupostos equivocados quando abordam soluções via estímulo ao espírito de liderança, ou quando questionam a formação dos professores, o fazem sem solicitar a inclusão das epistemologias indígenas nas grades curriculares de todas as licenciaturas e da continuada de professores. Equivocadamente se detém a propor a flexibilização das avaliações aplicadas às pessoas com necessidades diversas, mas sem atender às especificidades socioculturais desses segmentos.

O sistema que tende a ver na avaliação da formação de professores uma saída; observa a ponta do *iceberg* e se esquece de que a Lei 11.645/2008 e a oferta de conhecimentos aos professores sobre as culturas Afro e indígenas não são obrigatórios no Ensino Superior, desse modo, as temáticas são abordadas nos cursos de licenciatura das Universidades sem o caráter de obrigatoriedade que lhe garantiria um espaço adequado nas grades curriculares. Destaca-se que ainda há espaço para esse debate, para que não haja equívoco quanto à efetivação da lei, cabendo retomar que os estudos da História e das Culturas indígenas nas escolas – não é uma opção e sim uma obrigação do professor trazer tais conteúdos conforme versa Lei.

No campo político, Arroyo (2011) indaga sobre a construção de democracias pluriétnicas mediadas pela paz, pelo respeito e pela valorização, que são elementos importantes; todavia, são frágeis na manutenção e na ampliação dos direitos dos coletivos de desiguais. Nessa perspectiva, no Brasil, é propício esse tipo de debate, considerando as matrizes étnicas que formaram o povo brasileiro, compondo os coletivos de desiguais: de raça, etnia, gênero, origem geográfica e cultural.

Para compor um traçado metodológico ancora-se nas perspectivas teóricas que questionam o período colonial e seu legado eurocêntrico, e buscam desconstruir o ideário equivocado que escamoteia a compreensão do indígena contemporâneo, requerendo, sobretudo, o questionamento da base eurocêntrica impregnada na cultura brasileira e da lógica hegemônica que promoveu historicamente o silenciamento, impedindo o reconhecimento dos saberes e culturas dos povos indígenas nos diversos setores da sociedade.

Fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que possibilitaram realizar concomitantemente consultas à literatura específica, pesquisa de campo nas aldeias da região oeste do Paraná, entrevistas semiestruturadas em duas escolas não indígenas, as quais foram organizadas para que os alunos indígenas, os professores, os coordenadores pedagógicos, os diretores e os membros da Equipes Multidisciplinares pudessem emitir suas compreensões acerca da implementação da Lei 11.645/2008, considerando a presença de estudantes Guarani nas salas de aula.

O material gerado nas entrevistas foi analisado tendo em vista o objetivo inicial proposto.

O cenário político: um breve histórico

As políticas anunciadas no cenário internacional nos anos de 1990 trouxeram fortemente o desejo de diminuir a desigualdade social no mundo; assim, a educação que historicamente é chamada para fazer frente à questão, em sintonia com o movimento mundial, emerge na Declaração Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien na Tailândia, um compromisso de muitas nações de pleitear o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao acesso à escola (UNICEF, 1990); tais premissas repercutiram nas políticas educacionais no Brasil.

O encontro dos países traz ao Brasil elementos que impulsionaram os governantes a refletir em como alcançar as propostas contidas na declaração; desse modo, munidos da perspectiva neoliberal, buscam possibilidades para minimizar os impactos da crise econômica que acreditavam ser do Estado brasileiro. Pensamento equivocado, pois Gentili (1995, p. 230), que afirma que a crise é em parte “produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 [...]”

No Brasil, na gestão de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado por Bresser-Pereira, o documento propõe, entre outras questões, enxugar os serviços oferecidos aos cidadãos, como se a solução para crise no mundo estivesse na gestão dos gastos públicos dos estados federados do Brasil (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2001).

Destarte, no país, as principais medidas políticas de Fernando Henrique Cardoso foram a privatização de empresas públicas brasileiras com o objetivo de controlar o processo inflacionário; desse modo, estatais como o Sistema Telebrás (empresa de Telecomunicações) e a Companhia Vale do Rio Doce (empresa do setor de mineração e siderurgia) foram negociadas com empresários do setor privado a fim de estabilizar a economia brasileira. Bresser-Pereira afirmava que tal crise ocorreu devido ao crescimento distorcido do Estado e aos processos de globalização (PERONI, 2013).

Nessa perspectiva, quando o Estado tenta cumprir os direitos constitucionais dos cidadãos, ele o endivida ainda mais e reforça a tese equivocada de que só a arrecadação não seria suficiente para cumprir as obrigações no tocante aos direitos postos na CF de 1988 (BRASIL, 1988). As políticas sociais nesse período foram consideradas como serviços não exclusivos do Estado e que o papel dele era racionalizar recursos e esvaziar o poder; desse modo, a responsabilidade da execução dessas políticas deveria ser passada à sociedade – atualmente esse cenário não mudou.

Entre os direitos propostos na CF de 1988, propunham também assegurar o exercício dos direitos num contexto livre de preconceitos numa sociedade justa e solidária, prezando pela liberdade e reduzindo as desigualdades sociais; todavia, não há menção de propostas para minimizar as desigualdades econômicas geradas pelo sistema capitalista, apenas a intenção de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, art. 1º, III).

Muito embora houvesse nos anos 1990 um movimento global em prol da diminuição da desigualdade social pela via da educação, essa compreensão não é nova, no Brasil há registros de que a Educação, no bojo do Manifesto dos Pioneiros de 1932, foi tida como a “mola propulsora para desenvolvimento”; tal compreensão mostrou ser equivocada, quando os estudos apontam que a educação é apenas um dos elementos para avançar rumo a uma sociedade cujos pressupostos não sejam pautados pela acumulação (KASTELIC, 2014b).

Nesse contexto do estado mínimo mais de uma década depois, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no âmbito escolar nas disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 1996, art. 26).

Essa mesma LDB de 1996, cinco anos depois, recebe uma nova alteração, feita pela Lei 11.645/2008, para “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”; mantém-se o Artigo 26-A, que incluiu a História e a cultura indígena nos currículos escolares do ensino público e privado, nos Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Em seu conteúdo programático, menciona História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a Lei 11.645/2008 determina que se destaque a importância dos povos indígenas como uma das matrizes étnicas que contribuiu na formação do povo brasileiro, bem como na economia, na cultura e na sociedade como um todo.

Na referida Lei permanece a orientação de dialogar com as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, no tocante aos indígenas; sobretudo, propõe a superação da discriminação e do preconceito, trabalhando a história dos sujeitos afetados pela injustiça, pela subtração dos direitos, pela expropriação, fortalecendo seus direitos e ressaltando a relevância dos indígenas na história do Brasil.

Boa parte dos problemas que surgem nas escolas tem em sua raiz na não aceitação do outro. A não efetivação da lei 11.645/2008 tende a gerar um ambiente que, a longo prazo, reforça as hostilidades entre as pessoas, agrava os conflitos nas escolas, causa reações negativas em cadeia, envolvendo professores, alunos indígenas e não indígenas. Esse cenário é propenso a potencializar o preconceito, discriminação e racismo estrutural que, segundo Almeida (2018), se apresenta de forma ideológica articulada a uma prática social na

representação de uma determinada realidade; desse modo, o sujeito não teria uma cor ao nascer, mas passa a tê-la a partir do momento em que ele se conecta aos sentidos que são compartilhados coletivamente – são descobertas feitas em diferentes contextos e níveis na escola, tal compreensão auxilia a promover ações antirracistas em prol das populações de negros e indígenas.

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB Nº 14/2015, aprovado em 11/11/2015, institui “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”; em seu texto, destaca-se uma menção objetivada na formação de professores “na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores às histórias e às culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 2). Destaque para o foco é a Educação Básica; e novamente, o Ensino Superior não foi contemplado com a obrigatoriedade da Lei 11.645/2008.

No âmbito estadual para dar suporte a referida Lei foram criadas em 2010, as Equipes Multidisciplinares com o objetivo de ofertar formação continuada com vistas à implementação da Lei 11.645/2008, focalizados nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual de ensino. As EM são compostas por professores, funcionários da rede estadual de ensino, que exercem a docência ou cargos correlatos na escola ou Núcleos Regionais de Educação e são articuladas à SEED, uma política educacional voltada para o combate ao preconceito e ao racismo. As primeiras orientações foram disponibilizadas pela SEED, em 2014. Em 2018, a SEED organizou seis Cadernos Pedagógicos, tendo como objetivo viabilizar a produção de novas práticas e conhecimentos pedagógicos a serem compartilhadas nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação, Instituições Especializadas Estaduais e Escolas Parceiras, NRE e SEED.

Dos seis volumes dos cadernos, dois foram dedicados aos povos indígenas, tendo como tema “Os indígenas na Mídia: As apresentações e representações” e as “Manifestações Culturais Indígenas e os meios de comunicação”; um dos volumes focaliza o debate sobre “Currículo, Mídia e Relações Étnico-Raciais: desnaturalizar representações naturalizadas” e os demais volumes versaram sobre os afrodescendentes e as mídias sociais como ferramenta de luta e resistência.

Articulações e percepções focalizadas na implementação da Lei 11.645/2008

Quem são as professoras, sua formação e compreensão do processo de implementação da Lei 11.645/2008? Das questões realizadas na pesquisa, priorizou-se aquelas narrativas que dialogam com os desafios dos estudantes indígenas nas escolas e a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas.

A partir do material gerado foi iniciado com as professoras, elas residem há mais de duas décadas em Guaíra, exercem o magistério na escola local e há dez anos e participam dos trabalhos da EM. Formadas em instituições públicas, uma em Geografia, a outra em Matemática. Possuem experiência desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, uma delas na Modalidade da Educação do Campo, Educação Especial, Arte, e Educação e Terapia; a outra com experiência na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo.

São profissionais qualificadas e com experiência na docência em modalidades que requerem conhecimentos específicos tais como: a educação do campo e a EJA, essas duas modalidades dialogam com a questão indígena pela via da exclusão do processo educativo.

Sobre as compreensões das professoras acerca dos povos indígenas do Brasil, “os índios são o início de tudo, a origem da história, a mistura de raças”; da Escola Y: “os valores deles são diferentes, a cultura é diferente, os modos e formas de ver o mundo são diferentes também [...] na realidade, estão excluídos.” As respostas denotam compreensão de que os indígenas são povos originários e possuem culturas próprias, todavia não há menção dessas especificidades nortear a prática pedagógica neste texto.

No entendimento das professoras sobre a Lei 11.645/2008, afirmam “a inserção de diferentes indivíduos, o afro e o indígena, a inclusão de todos em sala por meio da interação”; “por meio da Equipe Multidisciplinar, realiza-se um trabalho na disciplina de Geografia com apresentações da cultura dos indígenas, dá pra refletir sobre o problema”. Nesse caso existe a preocupação apenas com a inclusão social, e traz os conhecimentos da geografia desarticulados da questão fundiária que atualmente está centrada no conflito pelo território Guarani, desse modo não agrega na implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas.

Em outros momentos suas narrativas expressam a complexidade que o tema engendra, tendo em vista as opiniões divergentes, as forças contrárias, e a falta de recursos que intensificam o sofrimento dos estudantes indígenas. Alegam saber da existência remota de indígenas na região, admitem a posse da terra pelos não indígenas, no entanto as narrativas omitem as violências que acometem os indígenas quando eles lutam pela manutenção dos

seus territórios. Com a máxima “procuramos não nos envolver” lê-se não vamos ensinar a história e culturas dos povos indígenas nas escolas de Guaíra porque têm implicação direta com o direito dos povos originários as terras – e desse modo a implementação a Lei 11.645/2008 padece.

Aos pedagogos foi dirigido cinco: sobre a efetivação da Lei 11.645/2008 na escola, em suas narrativas aparecem a menção do conteúdo da Lei, a realização de atividades interdisciplinares, um projeto focalizado *nobullying*, a utilização de filmes e vídeos, teatro e apresentações diversas. A menção do trabalho com o *bullying* sem articulação com o preconceito e a discriminação contra os estudantes têm um efeito parcial, muito embora seja um dos pontos nevrálgicos é preciso situá-lo e problematizá-lo. Desse modo, os conflitos recebem tratamento superficial sob a alegação de que há estranhamentos, todavia eles não interferem na rotina das escolas - informação que será contestada pelos estudantes posteriormente.

Suas percepções acerca da presença dos alunos indígenas considerando a realidade local. Entendem que a escola acolhe bem os alunos indígenas, mas a presença indígena foi relacionada ao baixo rendimento escolar devido a ausência nas aulas. Não há menção da precarização do transporte escolar, da insegurança devido as constantes ameaças de morte a suas famílias, são fatores que antecedem a escola e que certamente interferem no rendimento escolar.

Os linguistas Luciano (2006) e Hamel (1999) afirmam que há interferência no processo educativo quando o estudante foi alfabetizado em outra língua – considerar o bilinguismo. Contraditoriamente a linguagem não é vista como preocupação pelos professores, baseado na comunicação satisfatória entre os estudantes indígenas e não indígenas – o afastamento do convívio entre estudantes é justificado pela sua timidez e não por serem afetados pela interação intercultural pautado por línguas e culturas diferentes.

Os estudos linguísticos de Hamel (1999) asseguram que os alunos alfabetizados na sua língua materna tenham um ganho linguístico, o bilinguismo de adição, no entanto, esse aluno pode necessitar de uma mediação mais atenta dos professores, quando do contato com: textos contendo termos e conceitos científicos na língua estrangeira, ou seja, para o alfabetizado na língua Guarani, a língua portuguesa é uma língua estrangeira. Não cabendo minimizar a questão linguística na avaliação dos estudantes indígenas.

Os entraves emergem também quando as pedagogas mencionam a falta de material didático específico, e se apóiam num material produzido por um autor local que exalta as belezas da região do “Guahyrá. Esse debate vem sendo tratado por autores como Kastelic (2014a), Coelho e Andrade (2021); Troquez (2019); Vales e Souza (2020) e outros. Os autores apresentados, dialogam na medida em que constatam a carência e também a importância de materiais didáticos específicos para mediar o processo de ensino e aprendizagem, nas escolas indígenas, escolas não indígenas e principalmente, nas escolas que há indígenas e não indígenas matriculados.

Os diretores das escolas quando indagados a respeito de suas compreensões sobre os povos indígenas no Brasil, em suas narrativas aparecem que há *“exclusão geral, eles se isolam”*; *“são povos de cultura e valores diferentes”*; que as formações estão a cargo das EM, dos professores das disciplinas de Artes; *“no geral é pouco trabalhado, no entanto, deveria perpassar as disciplinas e durante o ano todo, não só nas datas comemorativas”*.

Os diretores afirmam haver um processo de exclusão em curso, reconhecem os limites da formação docente via SEED e do Núcleo Regional de Ensino (NRE) e quando essa ocorre o professor pode optar pelas oficinas sobre afro ou indígenas.

Nesse sentido, potencializa-se a problemática quando a compreensão sobre as questões fundiárias dos gestores trazem desconhecimento sobre a luta travada pelos povos originários, o equívoco emerge quando afirma *“resido aqui há 50anos e não se tem provas dos índios em Guaíra, um exemplo é o alemão no Brasil, ele também tem direito a terra?”*, observa-se uma concepção equivocada que não distingue povos originários e povos que imigraram para o Brasil. Finaliza sua narrativa justificando *“tem o direito do indígena, mas tem o direito do fazendeiro também”*.

Ao consultar os professores que participam da EM, eles compreendem o trabalho de orientação para o trabalho com a Lei 11.645/2008 nas escolas, marcam que inicialmente houve resistência, mas atualmente aceitam a inclusão da temática indígena nos currículos escolares; reiteram a obrigatoriedade nos Plano de Trabalho do Professor (PTD).

Em algumas narrativas emergem argumentos contrários as orientações legais quando afirmam *“não vejo os índios tendo tantos direitos”*; *“a demarcação é uma injustiça com a população, é revoltante apropriação sem negociação legal e justa, não há debate sobre como vai ser a indenização, é uma conduta criminosa, me sinto lesado e desrespeitado”*. Equivocadamente professores membros das EM afirmam que a questão afro abrange todas

as culturas e na escola o professor pode optar pela temática afro ou indígena - a equipe não interfere, pois o trabalho com a história na região é complexo devido aos conflitos pela terra e a presença da Eletrosul. Tais narrativas questionam o direito dos povos originários as terras, todavia é preocupante constatar que esses professores são os mesmos que compõem as EM, organizadas para orientar na implementação da Lei 11.545/2008.

Ao consultar os estudantes indígenas das duas escolas, com idade entre 13 a 14 anos, se apresentaram em grupos para as entrevistas. Diante da organização coletiva, optou-se pela metodologia de Grupo focal, que “representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade.” (BACKES *et al.*, 2011, p. 439).

O grupo era composto majoritariamente por meninos, mas, curiosamente, nas duas Escolas, as meninas tiveram uma participação mais expressiva, tanto nas respostas como na liderança do grupo, fazendo intervenções tal como “pra nós é uma grande oportunidade, nem sempre querem saber da gente, silêncio”. O grupo participou sob olhares de um dos membros das EM que permaneceu na sala, causando desconforto ao pesquisador e entrevistados.

Para a pesquisa com os alunos indígenas, foram selecionadas 6 questões. O diálogo se deu com aproximadamente 15 alunos de duas escolas, eles comentam a existência do preconceito, *bullying*, apelidos, em ocasiões das apresentações culturais no dia do índio; outros afirmaram que são discriminados “*os juruás [não indígena] falam que somos feios e somos escuros/pretos, a gente escuta e não responde, não fala nada, a gente não quer confusão, você sabe que tem muito suicídio entre nós indígenas?*”

Sobre os desafios que a escola não indígena impõe comentam que “*Se a escola fosse à aldeia seria bem melhor, essa escola é muito diferente da nossa, os professores são diferentes, na escola indígena eu aprendo melhor*”; “*as matérias são difíceis, o português, o ensino do inglês é muito difícil, porque não tem espanhol?*” - novamente a questão da língua vem corroborar com o pensamento de Hamel (1999) e chama atenção.

De acordo com os estudantes indígenas os professores tratam o tema história indígena utilizando desenhos do cotidiano, suas famílias e aldeias, a apresentação das danças se restringem as dança Junina que não expressam as culturas indígenas. Os professores destacam as diferenças “*não falamos a mesma língua, somos povos diferentes e temos culturas diferentes*”. Ressaltam que “*os professores em suas aulas contam a história antiga, a atual não, mostra só o índio do passado, que seria melhor ter os índios fora do colégio*”.

De acordo com Freire (2016, p. 1) em seu texto “Cinco equívocos sobre os índios” as concepções dos professores estão equivocadas destacando-se:[...] tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que se vive. Com esses pressupostos o autor traz que o índio não é genérico, cada etnia tem seus costumes e sua cultura, atualmente são mais de 305 etnias e 274 línguas no Brasil; As culturas indígenas não são atrasadas, eles produzem saberes, ciência, arte e literatura refinada; as culturas dos indígenas não estão congeladas, desse modo, não cabe pensar que todos indígenas devam andar de tangas como no século XV; que os índios fazem parte do passado, eles estão nas escolas, estão onde eles quiserem estar, que são contrários ao desenvolvimento; afirma que todos somos indígenas, quando parte-se do pressuposto de que o povo brasileiro é formado por três matrizes, indígenas, africanos e europeus.

O desafio dos indígenas está na luta por uma escola que repense suas práticas tendo em vista um número expressivo de material de apoio. Enquanto isso “[...] é difícil acordar, ir para escola e não saber o que vai te acontecer [...] o professor pode ser ou ter parente fazendeiro, não sentimos apoio dos professores, eles trabalham com a gente por obrigação”.

A questão da terra é vista com preocupação e interfere diretamente no cotidiano e no planejamento escolar.

Considerações

A questão dos conflitos estudada teve como origem uma ação parcial do Estado brasileiro que não foi justo com os Guarani na questão das terras; como consequência, possibilitou a emergência de conflitos com fazendeiros e munícipes de Guaíra e região. No âmbito da escola, as agruras dos estudantes indígenas emergem já no Ensino Fundamental anos finais, que, pela falta de escolas nas aldeias, vão para a cidade matricular-se em escolas não indígenas. Segundo Luciano²(2006), esse fato dá um percurso diverso ao aluno indígena por conta da prática do bilinguismo³, mesmo que, considerado um fator enriquecedor, por vezes, se manifesta como entrave na socialização e nas trocas interculturais entre professores,

² Pertencente ao povo Baniwa, filósofo, antropólogo indígena professor e pesquisador na Universidade Federal do Amazonas.

³Bilinguismo – situação de bilinguismo se dá quando um estudante é falante de duas ou mais línguas – nesse caso tem-se a Língua Guarani e a Língua Portuguesa. Sobre o tema, autores como Hamel (1999); Maher (2007) trata o bilinguismo como algo positivo, mesmo que, na etapa da leitura, produção e interpretação de texto, o processo seja mais complexo.

alunos indígenas e não indígenas. Essa situação é agravada quando os estudantes indígenas bilíngues são colocados num ambiente de ensino e aprendizagem, no qual prevalece o processo de ensino em detrimento da aprendizagem – ensino em língua portuguesa para o falante da língua guarani.

Ao visitar as duas escolas não indígenas, as bibliotecas apresentaram um parco acervo sobre os povos indígenas; o material majoritariamente retratava os indígenas com imagens do período colonial desconectadas do presente, com exceção de uns poucos livros, o que evidencia a carência de literatura específica que subsidie o debate e questionamentos de professores e alunos, prioritariamente na perspectiva dos teóricos.

Tais compreensões somam-se à pobreza observada nas aldeias visitadas, que contrastam com os 8% dos *Royalties* destinados às melhorias de Guaíra e região (VITÓRIA..., 2019). Tendo em vista que as comunidades indígenas foram as mais afetadas pelo alagamento provocado pela Usina Hidrelétrica de Itaipu; é justo e legítimo que parte do recurso fosse para a construção de escolas nas aldeias e, assim, contribuir de maneira efetiva para mudar a realidade dos Guarani – é impactante, no século XXI, observar contextos nos quais as pessoas se dizem: “somos povos esquecidos pela sociedade”.

Foi observado a atuação das Equipes Multidisciplinares como tímida e por vezes equivocada, muito embora, no ano de 2018, a SEED tenha elaborado um conjunto de seis Cadernos Pedagógicos com o tema Povos Indígenas. Há convergência entre as respostas dos professores e alunos, quanto à fragilidade na implementação da Lei nº 11.465/2008, nas escolas não indígenas pesquisadas; há relatos de alunos indígenas trazendo o preconceito e a discriminação, cabendo, nesse momento, a menção da palavra *suicídio* entre os estudantes Guarani - a escuta, nesses casos, é fundamental. O confronto de compreensões mostra que o processo de implementação da Lei nas escolas não muda seu curso ou metodologia, tendo em vista a presença dos indígenas nas salas de aula, corroborando com a tese da invisibilidade das minorias no processo educativo formal – a escola segue seu fluxo.

Por um lado, professores e equipe mencionam um processo complexo agravado pelas diferenças culturais que, por vezes, os fazem não querer debater e pontuar os conflitos concretos e cotidianos entre a população da região e os Guarani; por outro lado, embora a maior parte dos professores tenha duas graduações, emergem equívocos nas falas quando mencionam que o alemão (imigrante) teria o mesmo direito à terra que o indígena (povos originários) – são contradições do próprio processo de formação.

Há um clima de insegurança em tratar com as diferenças e a complexidade das culturas entre a comunidade escolar, mesmo nos membros das Equipes Multidisciplinares. Baseado na pesquisa não se questiona o mérito das Equipes Multidisciplinares e da comunidade escolar; são entraves específicos e potencializados em Guaíra e região, evidenciando que o trabalho das Equipes Multidisciplinares e professores também precisa ser potencializado, ser repensado sob uma base mais concreta, com ações e estratégias mais intensas, fazendo jus à complexidade dos conflitos instalados na região.

Nesse contexto, emerge a demanda por uma formação específica, no sentido de estar realmente articulado àquela realidade, o que, certamente, necessitaria de maior tempo de qualificação e presença das Equipes Multidisciplinares e SEED, propondo ações diferentes das demais regiões.

A maior presença do Estado, primeiramente, começa com ações mais efetivas, tendo em vista sua responsabilidade na retomada e manutenção das terras dos Guarani de Guaíra e região. Nas escolas de Guaíra, cabe a SEED continuar e intensificar o debate teórico sem reservas, tornando possível aprofundamento teórico, histórico e crítico, pautado pela desconstrução de um imaginário equivocado construído ao longo desses 500 anos de história, haja vista que, durante as entrevistas, os alunos indígenas associaram os conflitos com a incidência de suicídios entre os jovens Guarani. Eles não vislumbram um futuro promissor, pois sua luta hoje é pela vida e comentam “é difícil ir para escola e não saber o que vai acontecer com a gente”; tal é o sentimento de impotência e profundo desânimo.

Parte das respostas foi evasiva denotando haver a negação dos conflitos e das violações dos direitos humanos; tendo em vista esse cenário, que, de certa forma, dificulta a materialização da lei, agregado à complexidade da questão, é urgente o desenvolvimento de ações e estratégias que atendam as particularidades que compõem a região de Guaíra.

Desse modo, as escolas são espaços de promoção e reconhecimento dos povos indígenas, enquanto parte das matrizes étnicas que compõem a formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, combater o preconceito, e não aprofundá-lo. É preciso ampliar os canais de comunicação entre a comunidade indígena, escola e as instâncias governamentais. Sem esse encaminhamento que envolva principalmente a escuta da comunidade indígena, não há possibilidade de avançar— a implementação da Lei nº 11.645/2008 seguirá a passos lentos, por motivos relacionados à forma de gestão das políticas públicas no Brasil.

A contradição está, sobretudo, em quando o Estado delega à escola e seus membros a tarefa da implementação de uma política educacional pautada pelo reconhecimento da importância dos povos originários na formação do povo brasileiro, se o próprio Estado brasileiro tem dificuldade em reconhecê-lo.

Referências

ALCÂNTARA, Gustavo Kenner; OMOTO, João Akira; ARAUJO JUNIOR; Júlio José; RAMOS, Luciana Maria de Moura. **Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais**. Brasília: ESMPU, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

AMARAL, Wagner R.; ICHIKAWA, Elisa Y. (org.). **Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no Oeste do Paraná**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560082?mode=full>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, SP, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: <https://bvsm.sau.br/bvs/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel (org.). 2018. **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CARVALHO, Maria Lucia Brant de. **Das terras dos índios aos índios sem terras - o Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COELHO, Iandra M. W. S; ANDRADE Bruno. Educação escolar indígena e materiais didáticos: reflexões e desafios. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, RJ, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

HAMEL, Rainer E. Hacia una política plurilingüe y multicultural. Políticas lingüísticas para América Latina. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL, 1999, Buenos Aires. **Actas** [...]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, 1999. p. 26-29.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. **Formação de professores indígenas e as necessidades socioculturais da microcomunidade dos indígenas Avá-guarani de Santa Rosa Do Oco' y**. 2014. 297 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014a.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. **O percurso de Paschoal Lemme**. Defesa da escola pública, gratuita e estatal. Campinas: Autores Associados, 2014b. (Coleção Memórias da Educação).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 7 abr. 2021.

TROQUEZ, Marta, C. Currículo e materiais didáticos para educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 9, n. 25, p. 208-221, jan./abr. 2019.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Brasil). **Declaração mundial sobre educação para todos**. Rio de Janeiro: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26 mar. 2019.

VALES, Edilany M.; SOUZA, Agerdanio Andrade. Produção de materiais didáticos e paradidáticos no ensino da educação indígena no Município de Oiapoque/AP. Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020>. Acesso em: 29/07/2022. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió, AL. **Anais** [...]. Maceió, AL: CONEDU, 2020.

VITÓRIA – Senado aprova projeto que aumenta percentual de royalties para Guáira. **Portal Guáira**, Guáira, 20 mar. 2019. Disponível em: <http://www.portalgoaira.com/vitoria-senado-aprova-projeto-que-aumenta-percentual-de-royalties-para-guaira/roayates/>. Acesso em: 7 abr. 2019.

Recebido em: 19/03/2021

Aceito em: 02/11/2022