



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

SILVANA SMIKIDI XERENTE

**CRIANÇAS INDÍGENAS AKWÊ-XERENTE NA ESCOLA NÃO INDÍGENA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, TOCANTÍNIA –TO**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Silvana Smikidi Xerente

**Crianças indígenas akwê-xerente na escola não indígena nos anos iniciais do ensino
fundamental, Tocantínia-to**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins/TO para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Luciane Silva de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- X6c Xerente, Silvana Smikidi.
Criança indígenas Akwê-Xerente na escola não indígena nos anos iniciais do ensino fundamental, Tocantinia-TO. / Silvana Smikidi Xerente. – Miracema, TO, 2025.
28 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2025.
Orientadora : Luciane Silva de Souza
1. Criança indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Akwê-Xerente. 4. Escola não indígena. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVANA SMIKIDI XERENTE

CRIANÇAS INDÍGENAS AKWË-XERENTE NA ESCOLA NÃO INDÍGENA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, TOCANTINIA-TO

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins/TO, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luciane Silva de Souza – Orientadora - UFT

Prof. Dr. Odilon Rodrigues de Moraes Neto – Examinadora - UFT

Profa. Esp. Vanessa Hatxu de Moura Karajá – Examinadora externa - SEDUC

Dedico esse trabalho a Deus, que é o autor da minha vida, a minha mãe Sandra e a minha avó Irani, que são os meus pilares da vida. Dedico também ao meu marido Daniel Simnãkrã, que desde que ingressei na faculdade me ajudou e me deu apoio e incentivou para conseguir o meu objetivo que é a conclusão do curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter me dado forças e sabedoria para eu conseguir realizar o meu sonho. Foi um caminho árduo, mas cada lágrima derramada valeu a pena, pois, aqui estou vencendo o desafio concluindo o trabalho.

Agradeço às pessoas que são muito especiais e que fazem parte da minha vida, e que de alguma forma contribuíram na minha formação.

A minha família, minha avó Irani Tpêdi Xerente, mãe Sandra Kuzeidi Xerente e a minha tia Raquel Sibakadi Xerente. Quero expressar aqui a minha profunda gratidão pelos cuidados e educação que me deram para poder conseguir esse sonho. A presença de vocês em minha vida me deu a segurança e a certeza de que nunca estava sozinha nesta caminhada e poder dar orgulho para vocês que me criaram sozinhos é uma alegria imensa para mim.

Agradeço ao meu pai Edson Kanõkrã Gomes da Silva, que também sempre me deu apoio e me ajudou dando conselhos para eu acreditar em mim, para não desistir e que ajudou financeiramente quando precisava.

Agradeço ao meu marido Daniel Simnãkrã Xerente, pelo apoio incondicional e incentivo, que foram essenciais durante o processo da escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso. Dedico essa vitória a você que sempre comemorou e ficou feliz com todas as etapas vencidas. Ao amor da minha vida Salomão Ktimse que é o meu filho e que foi o maior dos motivos para enfrentar todos os desafios e conseguir realizar essa pesquisa.

Agradeço a minha professora e orientadora Dra. Luciane Silva de Souza, a qual tenho muita admiração e por quem tenho muito carinho. Sou muito grata pela sua paciência e pela orientação que me guiou para essa produção de trabalho.

E às minhas irmãs Usanak Xerente, Camila Xerente e Ariana Xerente por acreditarem em mim. Vocês foram as pessoas que sempre acreditaram em mim e que me ajudaram quando estava muito difícil para mim e vocês três me apoiaram e cuidaram do meu filho durante o início da minha formação acadêmica. Tenho muito orgulho de ter vocês como irmãs, vocês me apoiaram muito e por isso dedico as vocês três, essa vitória também.

RESUMO

Esta pesquisa aborda o universo da criança indígena em contexto urbano, com foco nas experiências de infância vividas em escolas não indígenas. O objetivo central é analisar os desafios enfrentados por essas crianças, especialmente no processo de alfabetização, considerando as questões culturais, linguísticas e sociais que permeiam sua trajetória escolar. O estudo parte da compreensão de que a infância indígena é marcada por especificidades culturais que influenciam diretamente o modo como as crianças aprendem e se relacionam em ambientes educativos urbanos. Ao inserir a criança indígena na escola não indígena, observa-se uma série de rupturas e adaptações, tanto no que diz respeito à língua materna quanto às práticas pedagógicas adotadas. A pesquisa busca evidenciar como a escola urbana pode, muitas vezes, desconsiderar os saberes tradicionais e a identidade étnica dessas crianças, o que pode gerar sentimentos de exclusão e dificuldades de aprendizagem. A pesquisa também discute o papel da família, dos educadores e da comunidade escolar no acolhimento e na valorização da cultura indígena, destacando a necessidade de práticas educativas que respeitem a diversidade e promovam a inclusão. Por meio de relatos, análise documental e revisão bibliográfica, são apresentadas estratégias que podem contribuir para um ambiente escolar mais sensível às realidades indígenas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a educação das crianças indígenas em contextos urbanos demanda políticas públicas e ações pedagógicas que reconheçam e valorizem sua identidade, promovendo o respeito às diferenças e garantindo o direito à educação de qualidade. Este trabalho é, portanto, uma reflexão sobre os caminhos possíveis para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolha e celebre a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Criança indígena. Educação escolar indígena. Akwẽ-Xerente. Escola não indígena.

ABSTRACT

This research addresses the world of indigenous children in urban contexts, focusing on the childhood experiences lived in non-indigenous schools. The central objective is to analyze the challenges these children face, especially in the literacy process, considering the cultural, linguistic, and social issues that permeate their educational journey. The study starts from the understanding that indigenous childhood is marked by cultural specificities that directly influence how children learn and interact in urban educational settings. When placing indigenous children in non-indigenous schools, a series of ruptures and adaptations are observed, both regarding their mother tongue and the pedagogical practices adopted. The research aims to highlight how urban schools may often disregard the traditional knowledge and ethnic identity of these children, which can lead to feelings of exclusion and learning difficulties. The study also discusses the role of the family, educators, and the school community in welcoming and valuing indigenous culture, emphasizing the need for educational practices that respect diversity and promote inclusion. Through personal accounts, document analysis, and literature review, strategies are presented that can contribute to a school environment more sensitive to indigenous realities, thus supporting the holistic development of the child. It is concluded that the education of indigenous children in urban contexts requires public policies and pedagogical actions that recognize and value their identity, promote respect for differences, and guarantee the right to quality education. Therefore, this work is a reflection on possible paths toward building a truly inclusive school that embraces and celebrates Brazil's cultural diversity.

Keywords: Indigenous child. Indigenous school education. Akwẽ-Xerente. Non-indigenous school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CRIANÇA E INFÂNCIA INDÍGENA E CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA.....	10
2.1	A criança e infância indígena.....	10
2.2	A criança indígena na escola urbana.....	13
2.3	Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.....	16
2.4	Criança indígena, alfabetização e línguas.....	18
3	DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENA	21
2.4	A pesquisa.....	21
2.4	Resultados e discussões.....	22
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Crianças indígenas Akwê-Xerente na escola não indígena nos anos iniciais do ensino fundamental, na cidade de Tocantínia-TO”, tem como objetivo geral: compreender a realidade enfrentada pelas crianças indígenas nas escolas não indígenas. E, como objetivos específicos: Levantar dados de quantas crianças têm matriculadas nas escolas da cidade de Tocantínia; Realizar pesquisa na escola não indígena de Tocantínia para saber como as crianças lidam com as atividades em português, na sala de aula; Descrever os desafios enfrentados pelas crianças indígenas nas escolas não indígenas.

A pesquisa partiu da reflexão sobre as crianças indígenas que estão estudando nas zonas urbanas e que tem dificuldade de entender e falar o português na sala de aula e isso traz outras dificuldades no contexto escola, sendo uma das consequências, a falta de inclusão nas atividades didático-pedagógicas na sala de aula pelos docentes e pelos alunos não indígenas.

Os pais matriculam os filhos com intenção que na escola não indígena o filho aprenda, mas os desafios acabam por excluir e limitar o acesso dessas crianças aos conhecimentos. É importante dizer que são vários os motivos que levam os pais a colocarem seus filhos indígenas em escolas não indígenas, dentre eles o fato de trabalharem na cidade, estudarem na Universidade Federal do Tocantins e/ou por acharem que a escola urbana é melhor para aprenderem a língua portuguesa mais ‘fácil’. Diante disso, a pergunta norteadora é: Quais os desafios enfrentados pelas crianças indígenas Akwê-Xerente na escola não indígena em Tocantínia, nos anos iniciais?

Mostrar a realidade das crianças Akwê que vão da aldeia para escola não indígena e a diferença de estudar em uma escola indígena vai contribuir bastante para entender as dificuldades e o que fazer para ajudar. Geralmente, essas crianças não sabem falar português, a depender do contato com os não indígenas, pois as mães ensinam seus filhos na língua indígena primeiro e a língua portuguesa não é ensinada para as crianças cedo. Também tem o caso de que muitas mães não sabem falar em português e isso acaba trazendo dificuldade no processo de adaptação quando vão para a escola da cidade.

Para atender o objetivo deste estudo, realizamos a coleta de dados através de um ofício encaminhado à Secretaria de Educação e à Escola, com perguntas norteadoras tais são: 1. Quantidade de estudantes matriculados na escola; 2. Quantidade de estudantes indígenas matriculadas na escola e por turma; 3. Quantidade de professores e de servidores administrativos; 4. Projeto Político Pedagógica.

Feita a análise e a interpretação dos dados, foi possível elaborar este texto, que apresenta a estrutura a seguir descrita. No primeiro capítulo 1: A criança e Infância indígena e criança indígena na escola urbana. Nesse capítulo, dialogamos sobre a infância indígena Xerente com os autores que embasa nas suas pesquisas sobre criança e infância indígena, principalmente, na escola urbana e tratamos de crianças indígenas alfabetização e línguas. No capítulo 2, Desafios enfrentados pelas crianças indígenas nas escolas não indígena, são abordados os assuntos dos documentos que nos forneceram, a partir do Ofício. Trazemos também neste momento algumas observações feitas a partir do relatório de estágio, pois a escola foi campo de estágio no primeiro semestre de 2025.

As crianças indígenas Akwẽ-Xerente enfrentam muitos desafios nas escolas não indígenas, mas o principal, nos anos iniciais, especialmente no primeiro ano, é que não sabem falar em português, o que ocasiona dificuldade de se comunicar com os professores e colegas não indígenas e não aprendem o conteúdo.

2 CRIANÇA E INFÂNCIA INDÍGENA E CRIANÇA INDÍGENA NA ESCOLA URBANA

2.1 A criança e infância indígena

A criança Akwê desde que nasce já está inserida na cultura indígena, onde recebe o nome e é cuidada pelos pais e avós. As crianças Akwê tem a liberdade de brincar em diferentes espaços, como banhar no rio, subir nas árvores, brincar, correr e desde pequena acompanham as festas culturais. As crianças indígenas aproveitam cada brincadeira e desde pequena aprende o que bom e ruim conforme a cultura, os pais desde cedo contam sobre a cultura, a organização dos clãs, as histórias do povo, para já cresça sabendo. Grando (2016, p. 82), afirma que:

Referir-se aos processos de produção da vida coletiva implica necessariamente garantir que os novos membros da família e da comunidade possam com ela se identificar e se constituir como parte de um cosmos que os vinculam ao lugar no qual se reconhecem como herdeiros de seus pais e seus avós, de seus heróis mitológicos, de seu mundo que se articula com todas as dimensões da vida, do mundo visível e invisível, do ontem, do hoje e do amanhã. A complexidade dos processos de educação que garante a cada grupo étnico a compreensão de sua identidade no conjunto de uma diversidade étnica que é plural, está atrelada ao mundo no qual seus territórios se organizam desde tempos imemoráveis. (GRANDO, 2016, p. 82)

A autora nos mostra sobre a importância desses processos de produção da vida coletiva para a formação das crianças dentro das comunidades indígenas, pois até para garantir continuidade da cultura e da identidade, é necessário que as crianças consigam se identificar com sua família, sua comunidade, seu clã e tudo o que envolve o seu povo. Isso significa que ao longo do processo, a criança se reconhece como herdeira de seus ancestrais e de toda a sua história, o que a conecta com aspectos visíveis e invisíveis. São processos complexos de educação porque envolvem tradições, histórias, práticas cotidianas e valores que são transmitidos pelos pais, avós e outros membros da comunidade.

A infância é uma das fases mais importantes, pois é quando a criança aprende mais sobre a sua cultura, ajuda os pais nos afazeres, identificando-se na comunidade e nas tarefas do cotidiano. Ao falar sobre esta fase, Grando (2016) informa que

A educação, assim, é parte de um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, pois se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente, em sua concepção de mundo, uma orientação de como serão organizados os laços familiares que o acolherão, como será a sua alimentação e os cuidados, e que restrições e experiências vão consolidar sua educação a fim de que, nesse processo, a pessoa se compreenda como parte de um todo articulado com o meio

no qual é recebida, reconhecida e integrada como única e como igual.(GRANDO, 2016, p. 82-83).

Na infância, os filhos dos Akwê-Xerente não passam por rituais e nem na passagem da infância para a juventude, como acontecem em alguns povos. No entanto, no passado, não tão distante, ainda realizava o Sipsa, para os meninos. Atualmente, não se usa mais o ritual.

O Sipsa foi um dos rituais mais importantes que aconteceu na cultura Xerente, os anciões eram responsáveis pelos ensinamentos para esses jovens Akwê que ficavam na casa Warã. Para entrar para esse ritual os meninos com idade de 8 a 9 anos eram deixados pelos pais na casa chamado Warã. Nessa casa, só os anciões que faziam a formação e os rapazes passavam por teste. João Xerente afirma o seguinte, na dissertação sobre o teste dos meninos:

Para participar do warã os meninos precisam seguir alguns critérios. O primeiro deles é o teste da cordinha, que serve para confirmar se o menino é virgem ou não. Se for virgem permanece no warã, se não for não pode continuar e é dispensado. O teste consiste em passar uma cordinha pelo pescoço do menino, medindo sua circunferência. Marca-se a medição com a mão e depois prende-se a cordinha na boca do menino. Se a circunferência for menor que o diâmetro da cabeça e não passar por ela, o menino é virgem. Se for maior e passar pela cabeça o menino não é virgem e não pode participar do warã. Essa cordinha mede aproximadamente uns 60 centímetros. (XERENTE, 2020, p.57).

No Warã, acontecia a formação dos jovens, sobre a tradição cultural do seu povo. Esses rapazes aprendiam sobre a caça, a pesca, os cânticos, dentre outras coisas que fazem parte da cultura Xerente. Os responsáveis pelos ensinamentos desses jovens são conhecidos como mestre/anciãos, que são os mais velhos das aldeias.

Durante esse processo, nenhum rapaz podia sair, só era liberada quando acontecia a festa cultural. Mas, durante essa festa cultural, os rapazes que perdessem a virgindade eram retirados do Warã. Os jovens que permaneciam até o final do processo já saíam casados, pois os anciões já escolheriam as moças para os jovens se casarem quando saíssem do Warã. Atualmente, não acontece mais esse ritual na cultura Akwê, mais ainda está vivo por meio de contação de narrativas.

o Warã era uma instituição social para formação dos jovens na sociedade Xerente, com uma pedagogia própria, com uma grade curricular de ensinamentos e saberes que formava os jovens para a cidadania akwê. O intuito da passagem dos jovens pelo warã era a construção da pessoa humana, segundo os valores e crenças dos Xerente. No entanto, para uma formação de seus jovens, os anciãos seguiam uma triagem severa, para aceitar os aprendizes. Essa preocupação da triagem é para poder dar uma boa qualificação na formação aos jovens. (XERENTE, 2020, p. 59).

Os Akwê aprendem a respeitar os outros e a natureza desde muito cedo, quando ainda são crianças. Esses ensinamentos, bem como os ensinamentos sobre o modo de vida Akwê são transmitidos pelos pais, avós, tios, tias, e outros parentes. Isto também acontece em com outros

povos como mostra Souza et al (2025), quando ao trazer o conceito de infância e criança de vários povos, como memórias dos acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural Indígena explica que a criança Terena brinca, corre, pula, se diverte e vive numa constante descoberta, aprendizado e curiosidade, pois a criança é um ser livre na comunidade. Brinca de pega-pega, esconde-esconde, jogam futebol e vários outros tipos de brincadeiras sejam elas tradicionais ou incorporadas da cultura não indígena, como o futebol. Ainda, desde cedo as crianças aprendem sobre os afazeres, como afirma:

A infância das crianças Haliti-Paresi caracteriza-se por brincadeiras espontâneas que enfatizam a valorização da natureza e são transmitidas entre gerações. O aprendizado ocorre principalmente junto aos pais e familiares próximos, sendo reforçado durante rituais, nas atividades cotidianas e em celebrações tradicionais, como a festa da menina moça. Essas experiências, embora singulares para cada povo, compartilham o cuidado coletivo e a transmissão de conhecimentos ancestrais como elementos centrais do crescer indígena. Ao mesmo tempo, rituais de passagem, festas e práticas cotidianas, que acontecem em alguns povos, criam laços afetivos profundos e fortalecem a identidade das crianças dentro de suas comunidades. (SOUZA et al, 2025, p. 26)

A participação de pais, avós e outros familiares é considerada fundamental na infância, pois a criança passa por um processo de aprendizagem relacionado à cultura e tradição. O contato com a natureza, o aprendizado de nadar, a colheita de frutas e a colaboração nas atividades agrícolas fazem parte da infância do povo Nambikwara, assim como ouvir relatos dos anciãos. Essas experiências integram o cotidiano infantil dessa comunidade. Entre o povo Nambikwara, a infância é um período repleto de aprendizados, segundo a explicação da aula em sala, imersão na cultura e convivência comunitária. Desde cedo, a criança é cercada pela presença constante de pais, avós e familiares, figuras essenciais para a transmissão dos saberes ancestrais. O cotidiano infantil envolve o contato íntimo com a natureza: aprender a nadar nos rios, colher frutas silvestres, participar das plantações e ouvir as histórias dos anciãos são atividades que marcam essa fase da vida. (SOUZA et al, 2025, p. 27)

Na infância Terena, a criança aprende pela observação dos adultos. Elas ajudam nos afazeres de casa, como por exemplo, cuidam dos irmãos mais novos. As meninas começam a aprender a cuidar de casa, como lavar roupa, cozinhar e outros deveres domésticos. Os meninos já começam a participar de trabalhos coletivos da comunidade. Isso é uma regra dentro da minha comunidade. (GOMES, 2025, p. 45/SOUZA et al, 2025, p. 45).

Esses relatos só reforçam o quanto a criança indígena tem uma vivência marcada por experiências na comunidade e com os seus. Isto é o que vai possibilitar ela se identificar com o seu povo. Não há como considerar a criança e a infância indígena longe da sua construção sociocultural, pois a criança é sujeito histórico e determinado pela sociedade, sendo assim, em cada grupo, em cada povo há uma especificidade que constitui esse sujeito. É necessário, então, compreender que há diferentes formas de ser criança, pois há diferentes formas de socialização, de transmissão e aprendizagem de conhecimentos.

2.2 Criança indígena na escola urbana

Para Troquez e Silva (2020), quando fizeram uma pesquisa analisando as políticas e práticas que conduzem para educação escolar de crianças indígenas em escolas não indígenas, por meio da análise documental e pesquisa qualitativa, afirmam que ainda é necessário ser feito muito para atender uma educação para todos. Ainda precisa de muitas políticas públicas para que atendam as condições.

O artigo das autoras (TROQUEZ E SILVA, 2020) discute questões sobre a legislação educacional e a educação inclusiva, mostrando que os direitos indígenas de uma educação diferenciada já estão presentes desde a Constituição de 1988 e apontam algumas práticas pedagógicas em contextos inter/multiculturais e sobre a presença das crianças indígenas em escolas urbanas, o que para a nossa pesquisa é muito importante. As reflexões levam a entender que às vezes o que está escrito nas leis não consegue acontecer no cotidiano da escola.

É importante colocar que preconceitos são vivenciados cotidianamente pelas crianças indígenas nas escolas urbanas tanto por parte dos colegas, quanto por parte dos professores, o que é encontrado também na pesquisa das autoras acima.

No final dos anos 1980, iniciaram a movimentação social em defesa dos direitos indígenas para uma educação diferenciada, que passou a fazer parte da Constituição Federal de 1988. A partir das lutas diárias dos povos indígena, foi conquistado o direito à educação escolar indígena para as crianças estudarem na própria aldeia junto com sua comunidade. Mas, ainda falta muito para ter uma educação escolar indígena diferenciada nas escolas, além da estrutura com salas que estejam adequadas para que as crianças possam estudar, com um espaço de brincar e ter materiais pedagógicos para os docentes trabalharem a língua indígena.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, a educação escolar indígena tem a garantia de ter professores e gestores indígenas, e calendários próprios, currículos e materiais didáticos específicos, ensino na língua materna, entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também reforçou o direito constitucional que assegurou “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e o processo de aprendizagem.

Também o Art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases dispõe sobre as responsabilidades da União em proporcionar a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Outro documento, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 foi construído no sentido de orientar e auxiliar a construção de currículos diferenciados em cada escola indígena do país.

Nesse contexto, vamos focar em discutir sobre as crianças indígenas que estão presentes em escolas urbanas, ou seja, escolas não indígenas. Essas crianças que estudam em zonas urbanas, que fazem parte das comunidades indígenas têm direito e merecem um método adequado e diferenciado, pois elas têm suas especificidades socioculturais e linguísticas e requer uma educação que atenda às necessidades da sua identidade.

A pesquisa das autoras (TROQUEZ E SILVA, 2020) foi feita em escolas urbanas de ensino fundamental de Dourados que atendia crianças indígenas, e tinha como objetivo investigar o tratamento diferenciado de proposta de currículo ou pedagógica voltada para crianças indígenas. Informam as autoras que às vezes, as famílias que colocam os filhos na escola da cidade, é por causa dos conflitos que tem nas aldeias, ou então para ir trabalhar.

boa parte dos estudos em torno da temática da escolarização de crianças indígenas em áreas urbanas denuncia os conflitos e preconceitos vividos por estes estudantes nas relações Interétnicas com os não índios e a ausência de propostas pedagógicas diferenciadas na direção de um tratamento adequado da diferença indígena nas salas de aulas. (TROQUEZ; SILVA, 2020, p.24)

As autoras mostram a realidade das instituições da cidade, onde muitas crianças são matriculadas com a intenção de aprender e acabam tendo que enfrentar inúmeros desafios, pois um espaço escolar só com pessoas não indígenas e professores que não falam a língua materna trazem um ambiente cheio de barreiras, principalmente, de fala. Percebe-se, que as crianças indígenas são muito tímidas e não fazem bagunça na sala de aula e não falam igual as crianças não indígenas. As escolas não indígenas não realizam práticas pedagógicas diferenciadas para atender às crianças indígenas ou deixam de refletir e se preparar para a realidade destas crianças.

De acordo com Troquez e Silva (2020), “Ficou evidenciado que, apesar de receber alunos indígenas, as escolas não trabalham sistematicamente a questão indígena. O que acontece são ações esporádicas e pontuais feitas por alguns professores, sobretudo, por ocasião do “Dia do Índio” (TROQUEZ; SILVA, 2020, p.24).

Esse é um fato importante que Troquez e Silva (2020) mostram relatando sobre as escolas do município de Dourados, que não trabalham a questão indígena na sala e possuem muitos alunos indígenas matriculados. Atualmente, muitas crianças e jovens estudam na cidade e têm o direito de ver na sala de aula a cultura da sua etnia. Essas crianças que estudam nas escolas não indígenas, vão da aldeia para cidade em transporte escolar. As escolas mandam para pegar na aldeia. A família dessas crianças muitas moram na aldeia e outras moram na cidade para ficar perto do filho que estuda na cidade ou então eles trabalham na cidade.

É de suma importância falar sobre as crianças indígenas que estudam em escolas das cidades, pois esses alunos enfrentam os desafios diários de entender as explicações em

português pelos docentes não indígenas na sala de aula. Convivem também com o cotidiano de exclusão de alguma atividade em grupo, porque eles não falam bem o português ou mesmo por preconceito. É fato que as crianças indígenas, da maioria dos povos indígenas do Brasil, aprenderem a falar primeiro a língua materna do seu povo e depois a língua portuguesa.

Muitos pais indígenas matriculam nas instituições de zona urbana acreditando que terão mais oportunidade para adquirir mais conhecimento e esquecem que os filhos vão arcar com a dificuldade de falar e de socializar na sala de aula e se comunicar com os seus colegas e professores. Conforme Troquez e Silva:

Os dados dos estudos mostram que os docentes desconhecem as histórias de vida relativas aos alunos que frequentam suas escolas, existindo, assim, uma ruptura no diálogo intercultural. Fato digno de nota foi a inexistência de oferta de capacitações e formações para atender a essas demandas, bem como o pouco conhecimento relativo à história e cultura dos povos indígenas que vivem na Reserva Indígena de Dourados e em outras regiões de Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013), por parte de professores e gestores locais. As menções das interlocutoras com a pesquisadora evidenciam que em algumas situações o diálogo entre aluno e professor não ocorre de forma horizontal. Expressam, de forma a pedir ajuda, que alguns alunos indígenas, cuja língua materna não é o português, ficam em silêncio durante os primeiros anos da alfabetização, até se familiarizarem com a Língua Portuguesa. Isto impõe-nos a necessidade urgente de preparar ambientes realmente inclusivos nos contextos inter/multiculturais. (TROQUEZ E SILVA, 2020, p.25)

Os professores não indígenas também têm suas dificuldades de entender aquelas crianças que falam outra língua, porém, os educadores não se esforçam para aprender um pouco a língua indígena e não buscam conversar com o aluno para saber as dificuldades dele e então as crianças indígenas ficam também sem entender a aula dos docentes. A instituição escolar pode e deve reconfigurar tais paradigmas e promover relações interculturais mais favoráveis em relação aos povos indígenas.

Troquez e Silva (2020) trouxeram que o tratamento adequado da temática indígena que deve ser realizado em todas as escolas do país, por conta da necessidade do enfrentamento e a desconstrução de estereótipos e preconceitos e, também, no sentido de atender à Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas indígenas na educação básica.

Há também uma relevância de ter um educador indígena nesses ambientes educacionais da zona urbana, principalmente nas escolas que estão próximas dos Territórios e que recebem muitas crianças e jovens indígenas, para ajudar nas dificuldades e até mesmo contribuir com os professores não indígenas em suas dúvidas sobre a cultura e outros aspectos dos povos indígenas.

Entende-se que os povos indígenas de todo o país, têm o direito de estudar em qualquer escola não indígena, e que seja recebido bem pelos gestores das escolas. No entanto, percebe-se que Troquez e Silva (2020) expõem que ainda deve ser feito muito para a realização de uma educação que inclui práticas pedagógicas relacionadas com a cultura e até mesmo com as línguas maternas das crianças indígenas.

As escolas não indígenas têm que ter um olhar para seus alunos indígenas, trazendo um pouco da sua cultura para a sala de aula, por meio da contação de histórias, dos cânticos, das pinturas, grafismos e outros aspectos para que as crianças e jovens não indígenas conheçam e respeitem a diversidade.

Os livros didáticos que são colocadas nas escolas indígenas e não indígenas têm poucas histórias contando sobre os povos originários do Brasil, o que acaba por continuar a manter os preconceitos e estereótipos das pessoas porque não conhecem. É importante que apresentem e tragam as memórias e as lutas dos povos indígenas nos livros. O ambiente escolar propõe que os conteúdos devem estar relacionando com a história e a cultura dos povos originários do Brasil, mas tem poucos livros relacionados aos povos indígenas nas bibliotecas e são insignificadamente usadas pelos professores.

2.3 Educação indígena e educação escolar indígena

Para Luciano [Baniwa] (2006), a educação escolar indígena é aquela que é institucionalizada e ocorre na escola, enquanto a educação indígena se refere aos ensinamentos tradicionais. O processo de uma educação escolar indígena dentro dos territórios não foi algo fácil e precisou de muita luta dos povos indígenas e outros movimentos, principalmente a partir da década de 1970 até o final da década de 1980.

A educação escolar indígena passou por muita transformação desde a colonização do continente até nos dias de hoje. Em 1967, foi criada a FUNAI, que àquela época passou a assumir a educação indígena, fazendo o papel de responsável não só pela educação, mas também da diversidade cultural e da preservação da natureza no território indígenas.

A Funai fez com que povos indígenas fossem capacitados para ser docentes indígenas para exercer no cargo de professores na aldeia, onde esses professores passam o conhecimento ensinado para as crianças.

A Constituição Federal de 1988, já referenciada acima, traz alguns artigos específicos que tratam da educação para os povos indígenas e sobre a cultura e os processos próprios de aprendizagem. A partir destas colocações, outras normas foram aparecendo no Brasil para trazer

o direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue, além da formação para os professores indígenas para que eles atuassem nas escolas das suas aldeias.

É importante destacar que houve muitas mudanças desde 1998 até 2012 para a educação escolar indígena. Teve todo o processo para que os povos originários tivessem direito a uma educação diferenciada nas escolas da aldeia. E após dez anos de promulgação da Constituição do Brasil (1988), percebeu-se uma real afirmação dos direitos dos povos indígenas e uma possível educação diferenciada assegurada em lei. Desde então, tem-se assegurada a existência do indígena e sua cultura como qualquer outro cidadão de direito (GRUPIONI, 2002).

Por conseguinte, ficou estabelecido que

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2002, p. 9).

A educação entre os povos originários é historicamente realizada por meio da transmissão oral de histórias pelos anciãos das aldeias. Os mais velhos compartilham experiências e conhecimentos com as gerações mais jovens por intermédio da oralidade, abrangendo temas relacionados à trajetória de seu povo, preservação da cultura indígena, identidade, meio ambiente, língua materna, entre outros aspectos culturais relevantes.

Os anciãos são muito importantes para as sociedades indígenas, devido ao fato de que eles são aqueles que dominam o conhecimento da cultura, dos saberes, que eles vivenciaram durante a sua jornada enquanto eram jovens.

A partir do Decreto de 1991, a Fundação Nacional de Índio (FUNAI), passou a responsabilidade do ensino indígena para o Ministério da Educação (MEC). No Decreto n. 26/1991 foi “retirada da FUNAI a incumbência de conduzir a educação escolar indígena junto às populações indígenas com exclusividade; atribui ao Ministério da Educação (MEC) a competência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino; delega a sua execução aos estados e municípios”. (TÉCHIO; WIECZORKOWSKI, 2021, p.3).

Ainda hoje, a educação escolar indígena vivencia muitos desafios para cumprir o que realmente as normas do país trazem. São desafios impostos pela infraestrutura precária, pela falta de formação inicial e continuada dos professores, pela falta de materiais didáticos e pedagógicos, o que dificulta muito o trabalho em sala de aula.

O ensino bilíngue que valoriza a língua materna e seu sistema próprio de escrita, sendo que algumas ainda apresentam desafios de padronização ortográfica, constitui uma

complexidade significativa para docentes dos anos iniciais. Além disso, o ingresso de crianças na escola, frequentemente fluentes apenas em sua língua materna oral e sem conhecimento prévio do português, intensifica as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino em contextos bilíngues.

2.4 Criança indígena, alfabetização e línguas

Téchio e Wieczorkowski (2021) discutem a questão da alfabetização em línguas indígenas e o desenvolvimento do processo de escrita. O artigo explora a realidade dos povos indígenas de Rondônia, abordando seu processo de alfabetização na língua materna, com o objetivo de compreender o funcionamento das escolas indígenas e verificar a aplicação das leis regulamentadas para a educação. Apesar de tratar de crianças indígenas em contexto urbano, o texto enfatiza a importância de refletir sobre a alfabetização em língua materna, considerando que algumas crianças ingressam na escola urbana após iniciarem o processo de escolarização na aldeia.

O artigo de Téchio e Wieczorkowski (2021) foi elaborado a partir da análise de sete Trabalhos de Conclusão de Curso do curso de Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esses trabalhos foram desenvolvidos por autores indígenas e abordam questões como o histórico do ensino nas aldeias, o surgimento das escolas e o processo de alfabetização na língua materna entre seus respectivos povos. O objetivo central do artigo é ampliar as discussões acerca da presença de crianças indígenas em escolas localizadas em áreas urbanas. A análise realizada contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a alfabetização de crianças indígenas nas escolas comunitárias, além de examinar as metodologias empregadas por educadores indígenas nesse processo. Ademais, evidencia-se que, para compreender integralmente o processo de alfabetização nas escolas indígenas, é fundamental considerar também os diferentes aspectos que envolvem a educação escolar indígena.

Conforme Brandão (1995 apud TÉCHIO E WIECZORKOWSKI, 2021, p. 8), a educação entre os povos indígenas possui raízes nos primórdios da história humana. O processo de ensino e aprendizagem ocorria nas rodas de conversa, principalmente junto aos mais velhos. Esse conhecimento era transmitido por meio das atividades práticas do cotidiano em cada aldeia, como caça, pesca e o uso do arco e flecha, seja para obtenção de alimentos ou para proteção.

O processo de alfabetização em línguas indígenas tem sido amplamente discutido entre professores indígenas de todo o Brasil. A escassez de livros didáticos na língua materna e a ausência de materiais pedagógicos adequados à cultura local são fatores fundamentais que ainda carecem em muitas escolas de povos indígenas. Ressalta-se também que diversas instituições construídas nas aldeias para atender crianças indígenas apresentam infraestrutura inadequada; em muitas delas, não há salas suficientes para os alunos. Além disso, é comum um único professor indígena lecionar em classes multisseriadas, o que contribui para dificuldades no processo de aprendizagem, tanto da língua indígena quanto do português.

Conforme Souza (2014), a educação indígena foi alvo de diversas transformações ao longo de sua trajetória histórica. Os povos indígenas desempenharam papel central nesse processo, promovendo movimentos em âmbito nacional que buscaram políticas públicas adequadas às suas demandas educacionais e à consolidação de suas conquistas territoriais. (SOUZA, 2014 apud TÉCHIO E WIECZORKOWSKI, 2021, p. 09)

As escolas implantadas nas aldeias são administradas pelas Secretarias de Educação Estaduais (SEDUC), responsáveis pelo acompanhamento da educação escolar indígena em seus respectivos territórios. Karitiana (2015), autora citada por Téchio e Wieczorkowski (2021), compartilha sua perspectiva sobre as escolas implementadas em sua comunidade, destacando que tais instituições não atendem às demandas dos movimentos indígenas, atualmente previstas na legislação federal. Segundo ela, o modelo adotado pela SEDUC de Rondônia não assegura uma escola autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme estabelecido pela legislação brasileira.

O relato da autora indígena Karitiana sobre as escolas nas aldeias proporciona uma reflexão relevante acerca da situação no estado do Tocantins. Observa-se que a SEDUC demonstra pouca atenção às condições das escolas localizadas nos territórios indígenas Xerente, onde muitas instituições apresentam infraestrutura inadequada e, em diversos casos, não possuem mobiliário suficiente para atender às necessidades básicas das crianças, como cadeiras e mesas para alimentação. Além disso, os livros didáticos frequentemente narram histórias de outras etnias e não há oferta de capacitação específica para professores indígenas, impedindo a troca de experiências e o aprendizado mútuo. Estas questões refletem preocupações recorrentes em grande parte das escolas indígenas do Estado do Tocantins.

De acordo com Tupari (2015), a escola desempenha um papel fundamental ao possibilitar que indivíduos indígenas exerçam plenamente seus direitos civis, incluindo o acesso ao ensino superior público de qualidade. Com o êxito no processo de alfabetização, esses indivíduos passaram a registrar a produção de seus bens e compreender conceitos como

dignidade, direitos e justiça, além de assimilar palavras ausentes em sua língua materna, como “dinheiro”.

Apesar da necessidade de aprender a língua portuguesa, todos concordam que não podem abandonar sua língua materna: ambas precisam conviver de forma harmoniosa e funcional na cultura indígena. Atualmente, com a inserção e conclusão de mais indígenas graduados, inicia-se um período de produção literária em diversas línguas maternas indígenas, algo inédito e que só é possível após todos os últimos anos de aprendizagem com luta e coragem por parte dos indígenas.

O estudo de Téchio e Wieczorkowski (2021) analisou textos de alunos, destacando a importância da alfabetização em línguas indígenas. Apesar dos desafios impostos por invasões, violência de fazendeiros e mineradores, e falhas do sistema educacional, os povos originários continuam preservando sua cultura, identidade, festas e pinturas corporais e a escola, conforme Luciano [Baniwa] (2006) representa também meio de resistência.

Segundo Ladeira (1981, p. 171), a utilização da língua indígena no processo de alfabetização constitui um recurso relevante para a revitalização cultural desses povos. A defesa pela alfabetização em língua materna fundamenta-se como mecanismo de reforço da coesão étnica e valorização da cultura indígena. Afirmações como “é importante para o índio ver que sua língua vale tanto quanto a do branco” ou “a língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, sendo assim capaz de melhor reproduzir mitos e elementos culturais” (LADEIRA, 1981, p. 171) sustentam tal perspectiva.

A conclusão alcançada por Ladeira (1981) está de acordo com as observações recorrentes nas escolas indígenas Akwẽ. Tal constatação evidencia a necessidade premente de desenvolvimento e produção de materiais na língua materna, abordando os conhecimentos e saberes Akwẽ-Xerente. A narrativa apresentada reforça essa questão ao fornecer subsídios para o trabalho em sala de aula, tanto no ensino da língua materna quanto na abordagem da cosmologia e literatura indígena.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENA

3.1 A Pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa de campo realizada em escolas não indígenas na cidade de Tocantínia, com o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelas crianças indígenas que estudam em instituições localizadas na área urbana. O estudo concentrou-se em estudantes indígenas da etnia Xerente matriculados em escolas não indígenas.

A referida população indígena está localizada no estado do Tocantins, no município de Tocantínia, a aproximadamente 70 km da capital, Palmas. O povo ocupa a Terra Indígena Xerente, situada a 8 km do centro municipal em direção à cidade de Rio Sono e a 12 km em direção à cidade de Aparecida do Rio Negro. Ressalta-se que as terras atualmente demarcadas correspondem a apenas uma fração do território originalmente ocupado. Dessa forma, o povo Xerente encontra-se estabelecido em área reconhecida oficialmente, totalizando 183.245,91 hectares, distribuídos em dois territórios: o Território Funil Xerente, com 15.703,80 hectares, e o Território Xerente, com 167.542,11 hectares, ambos localizados no município de Tocantínia, TO.

Esta pesquisa foi conduzida durante as atividades de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, com base em observações realizadas nas escolas não indígenas de Tocantínia. As primeiras observações ocorreram durante o estágio na educação infantil, enquanto as seguintes se deram nos anos iniciais do ensino fundamental. Ambos os estágios de educação infantil foram realizados na Escola Municipal de Educação Infantil CEMEI Tereza Hilário Ribeiro, instituição que atende crianças de 1 a 5 anos de idade. Na referida escola não indígena, foi possível observar a presença de alunos indígenas Xerente matriculados e frequentando as aulas.

O segundo estágio supervisionado foi realizado em outra escola municipal, que se tornou o foco principal da pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre as crianças indígenas Xerente. Nesse contexto, será apresentada uma breve contextualização histórica da instituição do município: a Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Benvindo da Luz. O nome da escola homenageia o ex-prefeito de Tocantínia, Sr. Antônio Benvindo da Luz.

Em 1993, a senhora Maria da Luz Moura Campelo, então prefeita da cidade, identificou a necessidade de ampliar a oferta de instituições de ensino, mesmo já existindo a Escola Municipal Conveniada Professor Constantino de Castro, que funcionava em condições

precárias. Diante dessa demanda, a gestão buscou proporcionar à comunidade um novo espaço escolar, oferecendo às crianças ensino de qualidade e melhores estruturas físicas.

Mesmo com a construção ainda inacabada, a escola entrou em funcionamento sob o nome de Professor Constantino de Castro até 1996. Posteriormente, o prédio, ainda em fase final de obras, foi transferido ao Estado, recebendo a denominação de Escola Estadual Antônio Benvindo da Luz, cuja conclusão ocorreu em agosto de 1996.

Em 2012, a escola estadual passou pelo processo de municipalização, transferindo sua administração do estado para o município, passando a denominar-se Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Benvindo da Luz. A instituição foi contemplada com equipamentos tecnológicos, mobiliário e recursos pedagógicos adequados e disponíveis. Ainda em 2012, iniciaram-se as atividades das turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em tempo integral, com a proposta de oferecer atividades diversificadas como danças, estudo de línguas indígenas Xerente, xadrez, inglês, teatro, informática e sala de recursos.

A escola atende estudantes indígenas da etnia Xerente. Porém enfrenta desafios na inclusão destes estudantes. A Lei nº 411/2012 tornou a língua materna Akwẽ foi oficializada como segunda língua do município de Tocantínia. Mas, as escolas do município e a analisada neste contexto de trabalho, não possui nenhum programa para minimizar as barreiras, tampouco professores que possam dar suporte para as crianças indígenas.

Atualmente, a escola oferta turmas do 1º ao 5º ano e do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, além de proporcionar o ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) para o 1º segmento (do 1º ao 5º ano) e para o 2º segmento (do 6º ao 9º ano). Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), são também matriculados alunos indígenas Xerente nesta unidade escolar localizada na zona urbana. Segundo os dados disponíveis, o total de alunos matriculados é de 222. A distribuição de estudantes indígenas Xerente por turma é a seguinte: 1º ano – 6 alunos; 2º ano – 8 alunos; 3º ano – 5 alunos; 4º ano – 14 alunos; 5º ano A – 4 alunos; 5º ano B – 10 alunos; 6º ano – 9 alunos; 7º ano – 6 alunos; e 8º ano – não há alunos indígenas matriculados.

No próximo tópico, serão apresentadas as análises referentes aos dados escolares que indicam o número de alunos matriculados na cidade de Tocantínia, com ênfase em uma escola municipal onde foi realizado o estágio supervisionado.

3.2 Resultados e discussões

Durante o estágio supervisionado, realizei minhas atividades em escolas não indígenas da cidade de Tocantínia. O estágio ocorreu em duas instituições municipais: uma voltada para

a educação infantil e outra para o ensino fundamental. A partir dessa experiência, constatei que um número significativo de crianças indígenas Akwẽ frequenta escolas na zona urbana. Nas primeiras observações na escola de educação infantil, identifiquei que havia diversas crianças indígenas Xerente matriculadas, com faixa etária entre 1 e 5 anos.

Pudemos observar muitas coisas no ambiente escolar, onde várias crianças indígenas Xerente são matriculadas pelos pais. Muitas destas crianças não sabem falar o português e outro fato importante é que essas crianças ainda estão na fase de aprendizagem da língua materna e ao serem inseridas na escola não indígena isso prejudica muito esta aprendizagem. Na escola não indígenas só é falada a língua português pelos educadores, monitores e colegas da sala de aula e isso vai deixando as crianças indígenas confusas e, por final, de tanto conviverem neste ambiente que não valoriza a sua língua materna, aprendem a falar o português e deixam de falar a língua indígena.

No contexto escolar urbano, observa-se que muitas crianças indígenas deixam de utilizar a língua materna devido à ausência de práticas pedagógicas específicas voltadas para as culturas indígenas, bem como à falta de professores indígenas ministrando aulas sobre sua língua de origem. Essa realidade dificulta significativamente o processo de aprendizagem da língua materna por parte das crianças pertencentes a diferentes etnias. Durante a experiência de estágio em uma das turmas, identificamos duas alunas indígenas que não se comunicavam em sua língua natal. Ao tentar dialogar com elas em sua língua materna, constatamos que ambas preferiam o português, resultado do tempo integral que passam em escolas não indígenas, o que contribui para o afastamento progressivo da língua de suas origens.

Esse cenário evidencia um desafio significativo para a preservação da língua e cultura indígenas, pois o ambiente escolar não indígena pouco favorece a valorização da identidade Xerente. O contato predominante com a língua portuguesa e a ausência de práticas pedagógicas voltadas para a cultura originária contribuem para que as crianças gradualmente deixem de utilizar o Akwẽ e, conseqüentemente, enfraqueçam seus vínculos culturais.

É importante observar que a prefeitura contrata professores indígenas para acompanhar crianças pequenas e estes (um ou dois nesta escola), não podem dar suporte para outras crianças. Contudo, esses profissionais deveriam atuar em sala de aula juntamente com o professor regente, auxiliando aquelas crianças que ainda não falam ou compreendem bem a língua portuguesa. Observa-se que os servidores das escolas de Tocantínia (urbanas) são não indígenas, sendo rara a presença de professores indígenas em sala de aula.

Os professores indígenas, por vezes, ministram aulas no período da tarde, dedicando-se principalmente a atividades não indígenas; raramente abordam conteúdos relacionados à cultura

das crianças de suas comunidades. Diante disso, é imprescindível que os educadores indígenas reivindiquem o direito de atuarem como docentes regentes em sala de aula, a fim de ensinar as crianças indígenas em sua língua materna e garantir a preservação desse patrimônio linguístico e cultural, principalmente porque a língua Akwẽ é co-oficial no município, como um todo, possui mais indígenas que não indígenas.

O terceiro estágio foi na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Benvido da Luz, instituição que atende turmas do 1º ao 8º ano, além da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do primeiro segmento (1º ao 5º ano) e do segundo segmento (6º ao 9º ano). O estágio foi desenvolvido no Ensino Fundamental, especificamente com uma turma dos anos iniciais. Nessa turma, havia cinco crianças indígenas da etnia Xerente presentes em sala de aula. Durante as observações realizadas, foi constatado que esses alunos apresentavam dificuldades para compreender a professora, que se comunica em português, bem como enfrentavam desafios na leitura do alfabeto e na contagem de números.

Durante as regências realizadas em sala, as crianças Akwẽ participaram de todas as atividades propostas para o grupo. Enquanto minha colega de estágio ministrava explicações em português, eu utilizava a língua indígena para garantir que os alunos compreendessem plenamente as instruções. Dessa forma, eles realizavam as tarefas e, diante de dúvidas, recorriam à língua materna Akwẽ para esclarecimentos.

Ao longo das cinco observações feitas na turma, identificamos que as crianças Akwẽ ainda apresentavam dificuldades na escrita, o que resultava em maior tempo para concluir as atividades relacionadas à leitura, escrita ou números. Observou-se também que a professora não oferecia suporte adicional aos alunos que enfrentavam dificuldades, e as crianças permaneciam em silêncio devido à limitação no domínio do português.

A professora regente relatou que um dos alunos poderia apresentar algum transtorno, como TDAH, visto que ele não respondia às solicitações e permanecia isolado. Contudo, nas atividades conduzidas junto à turma, todas as crianças participaram ativamente, realizando inclusive os desenhos sugeridos, inclusive o aluno referido pela professora.

Uma das atividades realizadas durante a regência nossa em sala de aula foi dedicada à língua indígena, na qual apresentamos imagens de animais e nomes de frutas na língua materna Akwẽ. A atividade teve uma ótima aceitação: os alunos indígenas demonstraram conhecer todos os nomes em Akwẽ e finalizamos a aula com cânticos e danças Xerente. A experiência foi enriquecedora, pois contou com a participação ativa das crianças não indígenas, que também demonstraram grande interesse em aprender.

Observa-se que ainda há muitas questões a serem aprimoradas nas instituições urbanas, principalmente pela ausência de inclusão de professores indígenas em sala regular e de práticas pedagógicas que envolvam a cultura, narrativas Xerente e pinturas corporais em sala de aula. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Antônio Benvindo da Luz, conforme consta na Lei nº 411/2012, está prevista a co-oficialização da língua Akwẽ Xerente como segunda língua do município de Tocantínia-TO, mas a mesma não é presente no currículo da escola e nem em forma de projetos se trabalha esta língua.

No PPP, também é apresentado o calendário escolar referente ao Dia dos Povos Indígenas, fundamentado na Lei Municipal nº 519/2017 de Tocantínia-TO, de 27 de março de 2017. A referida lei institui feriado municipal no dia 19 de abril de cada ano, Dia do Índio, e dá outras providências. Observa-se, ainda, que há legislação que reconhece a língua indígena Akwẽ como segunda língua oficial do município, o que demonstra a necessidade de promover maior inclusão das crianças indígenas matriculadas nas instituições de ensino da zona urbana de Tocantínia. Entre as ações sugeridas, destaca-se a oferta de aulas específicas sobre pinturas e escrita em Akwẽ, bem como a inserção de narrativas Xerente nos conteúdos pedagógicos.

Nesse contexto, realizei uma investigação acerca do número de estudantes indígenas matriculados na referida escola, com ênfase na quantidade total de crianças Akwẽ. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, em 2023 foram efetuadas as matrículas, sendo que 48% correspondem a crianças indígenas, predominantemente nos anos iniciais. A justificativa apresentada indica que o ensino ministrado pelos professores das escolas localizadas nas aldeias não atende plenamente às expectativas do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o que compromete o desenvolvimento das habilidades esperadas para o ano/série.

Os pais matriculam os filhos nas escolas com o pensamento de que nas escolas não indígenas aprendem mais. No entanto, as crianças não são inclusas nas atividades de sala de aula, sofrem alguns preconceitos dos colegas e dos professores e com o tempo vão deixando de usar a língua materna. Ao começar se acostumar a falar o português, começa a rejeitar a sua identidade.

Solicitamos à instituição informações relativas ao número total de alunos matriculados, a quantidade de alunos indígenas e o quadro de professores. Segundo os dados fornecidos pela secretaria escolar para esta pesquisa de campo, há 11 servidores administrativos e 17 professores atuando na escola. Dos 17 docentes, uma é indígena; contudo, sua atuação ocorre predominantemente no período da tarde, não permanecendo em tempo integral na instituição.

O total de alunos matriculados é de 222, sendo que 62 deles são indígenas. Há estudantes indígenas distribuídos por todas as turmas: 1º ano – 6 alunos; 2º ano – 8 alunos; anos iniciais, 3º ano – 5 alunos; 4º ano – 14 alunos; 5º A – 4 alunos; 5º B – 10 alunos; anos finais, 6º ano – 9 alunos; 7º ano – 6 alunos; 8º ano – nenhum aluno indígena. Portanto, há uma presença significativa de crianças Akwẽ na escola. Ressalta-se a necessidade de oferecer aulas em línguas indígenas para preservar as tradições culturais desses alunos, bem como incluir disciplinas de cosmologia ministradas por docentes indígenas com formação superior, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem iniciado nas aldeias.

Segundo Troquez e Silva (2020), as escolas não indígenas não implementam práticas pedagógicas diferenciadas voltadas ao atendimento das crianças indígenas, nem dispõem de um projeto institucional que assegure o ensino sistemático e adequado da história e cultura indígena. Observa-se que, apesar da presença de alunos indígenas nessas instituições, a abordagem da temática indígena ocorre de forma não estruturada e limitada a iniciativas pontuais de alguns docentes, principalmente durante o "Dia do Índio" (TROQUEZ e SILVA, 2020, p. 25).

A criança indígena Xerente é bilíngue, adquirindo tanto a língua materna Akwẽ quanto o português. Desde os primeiros anos de vida, aprende-se a língua Akwẽ em casa, enquanto o ensino do português ocorre na sala de aula, ministrado por professores indígenas, geralmente após os sete anos de idade. No entanto, algumas crianças apresentam desenvolvimento linguístico mais lento, levando os pais a optarem pela matrícula em escolas urbanas, acreditando que nesses ambientes o aprendizado do português será potencializado. Contudo, muitas vezes não há certeza se a criança já domina o idioma português.

Atualmente, muitas crianças indígenas frequentam escolas não indígenas, como instituições públicas ou privadas. Diversos fatores levam os pais a deixarem a aldeia, seja por motivos profissionais ou acadêmicos, ao ingressarem em universidades, o que resulta na matrícula de seus filhos em escolas da zona urbana. Além disso, há casos de alunos residentes em aldeias próximas às cidades, para os quais as escolas disponibilizam transporte escolar para facilitar o deslocamento diário.

Portanto, é fundamental adotar práticas pedagógicas que valorizem a cultura dos estudantes indígenas. Nas escolas localizadas em zonas urbanas, o cumprimento da legislação prevista na Constituição Federal deve ser garantido, promovendo a inclusão desses alunos nas atividades em sala de aula. Além disso, a presença de mais professores indígenas, mesmo como monitores, pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem das crianças indígenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo realizada para esta monografia teve como objetivo compreender o contexto das crianças indígenas Akwê-Xerente matriculadas em escolas não indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental, na cidade de Tocantínia. Ao analisar os diversos contextos vivenciados por essas crianças nas escolas urbanas, identificamos que os principais desafios enfrentados pelos estudantes Xerente relacionam-se à ausência de práticas inclusivas nas atividades didáticas propostas pelos docentes não indígenas em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se a relevância de promover exercícios relacionados à cultura indígena, visando garantir que as crianças se sintam efetivamente incluídas no ambiente escolar.

De acordo com a pesquisa realizada, conclui-se que se faz necessário o aumento do número de professores indígenas nas escolas localizadas em áreas urbanas, de modo a auxiliar crianças indígenas no processo de aprendizagem da língua portuguesa, bem como proporcionar aulas em sua língua materna. É fundamental que essas gerações preservem e valorizem sua cultura e idioma original, estudando para fortalecer as tradições de seus povos.

Por fim, recomenda-se que instituições urbanas contem com monitores indígenas ou professores regentes responsáveis por disciplinas específicas de língua indígena, atendendo às crianças indígenas presentes nas escolas da cidade.

REFERÊNCIAS

GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

KARITIANA, João Batista Kyjengã. **Pensando a escola indígena Karitiana diferenciada**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Ji-Paraná-RO, 2015.

LADEIRA, Maria Elisa. Sobre a língua da alfabetização indígena. In: Comissão pró-Índio. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUCIANO, Gersem Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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