

Eixo Temático

7. Educação Especial na Educação do Campo

Título

O IDEB NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS, MS: LIMITES E DESAFIOS

Autor

João Henrique da Silva

Instituição

Universidade Federal de São Carlos

E-mail

jhsilva1@yahoo.com.br

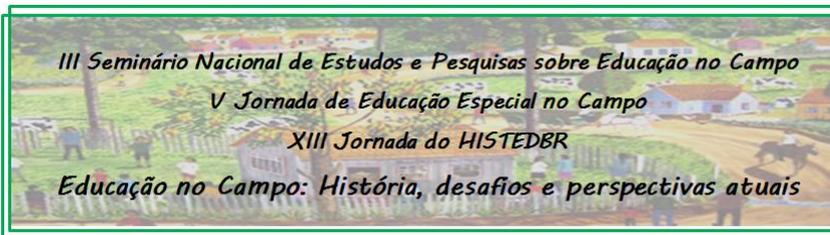
Palavras-chave

Educação Escolar Indígena; Atendimento Educacional Especializado e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Resumo

O presente texto objetiva refletir sobre os limites e desafios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para a educação escolar indígena, em especial, nas escolas da Terra Indígena de Dourados-MS (TID) quanto aos resultados dos anos de 2011 e 2013 para anos iniciais e finais do ensino fundamental. O estudo faz parte de uma pesquisa colaborativa que desenvolveu um programa de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas, por meio do qual investigou os impasses, os obstáculos e os desafios para o AEE nas escolas da TID. Os resultados indicaram que as escolas indígenas tiveram um resultado muito inferior ao do município, estado de Mato Grosso do Sul e Brasil. Porém, a avaliação desrespeita o direito linguístico e a cultura dos indígenas de Dourados. Portanto, é urgente uma revisão da avaliação externa em contextos diferenciados, bem como garantir o investimento da educação almejada pela comunidade.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Texto Completo

A Educação Escolar Indígena encontra-se fundamentada no paradigma emancipatório, o qual constrói, com os seus princípios, o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. Este modelo exige uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (BRASIL, 1998, p. 24-25), lutando pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas.

Atualmente, a educação escolar indígena precisa ser pensada na sua interface como a modalidade Educação Especial. Trata-se de uma interface que está por ser construída, pois ainda há pouco diálogo e convergência. Essa temática precisa ser discutida entre os professores e comunidades indígenas, uma vez que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais.

A Política Nacional da Educação Especial traz como finalidade dessa interface “[...] assegurar que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 22-23).

A pesquisa de Silva (2014) analisa os impasses, os obstáculos e os desafios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó do município de Dourados, MS. Esse estudo identificou umas preocupações das professoras do AEE quanto às práticas pedagógicas, uma vez que elas têm sido cobradas quanto ao primeiro resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2011.

Dessa forma, o presente artigo objetiva refletir sobre os limites e desafios do Ideb para a educação escolar indígena, em especial, nas escolas da Terra Indígena de Dourados-MS (TID). Foi analisado os resultados de 2011 e 2013 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2014. Por isso, inicialmente irá ser apresentado o percurso metodológico dessa pesquisa. Em seguida, a caracterização das escolas da TID. Por última, discute o Ideb nesse cenário e suas implicações em geral para outras escolas indígenas do Brasil.



Percurso Metodológico

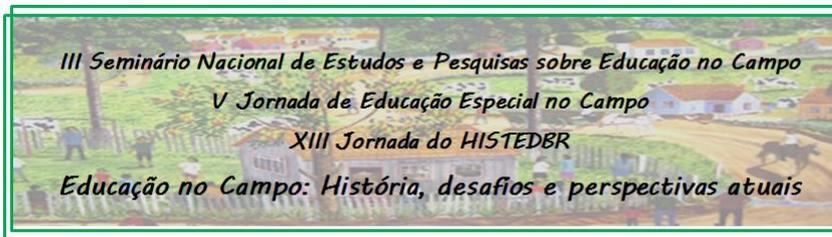
No município de Dourados/MS, localiza-se a Terra Indígena de Dourados (TID), que corresponde a um dos casos brasileiros de uma cidade ter sido construída sob território indígena (AGUILERA URQUIZA *et al*, 2010). Aliás, segundo Giroto, “[...] desde a década de 1920, a conformação populacional da Reserva é composta por três etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva, Terena, e ‘mestiços’, entre índios e não índios” (2006, p. 82).

A composição étnica dessa região, para Aguilera de Souza, é Guarani, Kaiowá e Terena, aproximadamente com 15 mil habitantes. “A área da Aldeia Jaguapiru é habitada por maioria Guarani, mas os Terena se concentram exclusivamente nesta área; e a área da Aldeia Bororó é habitada por maioria Kaiowá” (SOUZA/ SEED-PR, 2011, p. 20). Porém, não há uma delimitação territorial ou linha divisória entre as etnias. Elas estão juntas, dividindo o mesmo espaço (SOUZA/ SEED-PR, 2011, p. 22).

Nestas aldeias, estão presentes 7 escolas com 3.719 alunos matriculados. Dentre estes, 231 alunos estão no nível pré-escolar; 2.525 alunos no nível fundamental; e 963 alunos também no nível fundamental (de 6º ao 9º ano). (SEMED, 2012, apud COSTA DE SOUSA, 203).

O cenário da pesquisa constituiu-se pelas quatro salas de recursos multifuncionais (SRMs) das escolas indígenas da TID, localizadas nas aldeias Jaguapiru e Bororó. O atendimento de educação especial faz-se presente em quatro escolas aqui denominadas de E1, E2, E3, E4, das quais três são reconhecidas como “índigenas”. A E3 não é reconhecida como tal, mas atende a 99% de alunos indígenas e encontra-se na Missão Evangélica Caiuá (MECa). A E1 localiza-se na Aldeia Jaguapiru. As E2/E4 encontram-se na aldeia Bororó.

Os interlocutores da pesquisa são os professores dessas salas de recursos e também os professores do ensino regular interessados em participar da pesquisa, uma vez que atendem aos alunos com deficiência. Os professores das SRMs foram codificados como P1, P2, P3, P4 e trabalham, respectivamente, nas escolas E1, E2, E3, E4. As participantes desta pesquisa são todas mulheres, têm contato entre si, e são as únicas professoras do AEE das escolas indígenas.



A educação especial no contexto da educação diferenciada indígena constitui-se em um novo campo de estudos assentado em políticas culturais que atendam às demandas dos movimentos sociais tradicionalmente excluídos das políticas educacionais. Assim, este estudo fundamenta-se na perspectiva sócio antropológica, com ênfase nos estudos culturais, representado pelo pensamento de autores como: García Canclini (2008), Hall (2003), Bhabha (1998).

Quanto ao delineamento metodológico trata-se de uma pesquisa colaborativa, realizada por meio da observação participante, registros no diário de campo, utilização das técnicas de entrevista semiestruturada e da entrevista coletiva. A pesquisa colaborativa teve como objetivo proporcionar condições para que os docentes “[...] refletissem sobre sua atividade e criassem [sic] situações que propiciassem o questionamento de aspectos da prática profissional que os preocupam” (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Essa tarefa consiste em *locus* de trânsito entre os espaços intersticiais - das modalidades educação especial e educação escolar indígena, os quais demandam conhecimento e análise dos trabalhos desenvolvidos, tendo em vista garantir uma educação diferenciada, específica e intercultural.

No âmbito da pesquisa empírica, foram organizados 14 encontros com as professoras, tendo como finalidade: discutir a escolarização de alunos com deficiência; investigar e refletir sobre a oferta do AEE nas aldeias; dialogar com as especificidades da cultura indígena, e debater sobre as necessidades dos professores com relação ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no AEE. Todos os encontros foram gravados em áudio, com anuência das professoras. Cada encontro teve uma duração de 3 horas, em média. O estudo também foi autorizado pelas lideranças religiosas, políticas e educacionais, conforme as normas do Comitê de Ética em pesquisa da UFGD.

Os dados foram analisados por meio do recurso da triangulação dos múltiplos pontos de vista dos professores, o que permitiu “a interação crítica, intersubjetiva e a comparação”; fez-se a análise dos processos de construção da formação, “dos resultados e da compreensão das relações envolvidas e das ações dos atores diferenciados” (MINAYO *et al*, 2005, p. 29).



O AEE nas Escolas Indígenas de Dourados-MS: organização e caracterização

A presença da educação especial nas escolas indígenas é fato recente. Nos dois últimos anos, foram criadas quatro SRMs nas sete escolas indígenas existentes nas aldeias de Dourados, MS. Nas escolas visitadas, das quatro professoras que atuam em SRMs, duas são indígenas não falantes da língua materna (P1 e P2).

Em relação ao espaço e número de alunos, Costa de Sousa (2013, p. 64-68) esclarece que a E1 possui aproximadamente 1.082 alunos, contando com 33 professores. Dispõe de uma sala de recursos criada em 2010, num espaço pequeno e pouco arejado. Na E2, estudam 592 alunos e trabalham 27 professores. Há uma pequena sala de recursos criada em 2011, dividindo-se o seu espaço com a secretaria. A E3 tem aproximadamente 837 alunos e 37 professores, contando com uma sala de recursos criada em fevereiro de 2011. A E4 atende a 639 alunos e possui 24 professores. Dispõe de uma sala de recursos improvisada, criada em março de 2012. Esta sala divide seu espaço com uma pequena biblioteca. Atualmente, quanto à configuração do tipo de serviço no AEE¹, existem 03 salas de recursos do Tipo I (E1; E3; E4) e apenas 01 sala de Tipo II (E2).

O caminho em direção às escolas não é asfaltado, o que dificulta o acesso dos alunos. Não foram constatados, em nenhuma escola, mecanismos de acessibilidade arquitetônica e urbanística para os alunos que apresentam alguma deficiência. Não há instalações, equipamentos e mobiliários que eliminem as barreiras de locomoção. As SRMs, de uma forma geral, mostram uma inadequação dos espaços e “[...] pouca preocupação com as questões ambientais e eliminação das barreiras físicas que permitam às pessoas com restrição na locomoção de irem e virem com segurança”. Além disso, faltam materiais pedagógicos, equipamentos, recursos e mobiliários adequados às deficiências. (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 68).

¹ É previsto na política da educação especial 02 tipos de salas para atender os alunos público-alvo da educação especial. As salas se diferenciam pelos tipos de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos destinados a certas deficiências. Por exemplo, a sala Tipo I atende aos alunos com deficiência física, auditiva, múltipla. A sala Tipo II atende aos estudantes com deficiência visual (DV)/cegueira. Para maiores esclarecimentos, conferir o documento Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 11-12).



A configuração do AEE para alunos que apresentam necessidades especiais “[...] implica na melhoria das condições físicas das escolas, reestruturação ampla de suas estruturas de forma que as instituições estejam aptas a se adequar às exigências legais da inclusão, reconhecimento e respeito à diversidade” (FAUSTINO; COSTA; BURATTO, 2011, p. 193).

Costa de Sousa (2013) informa que em 2012 havia 37 crianças atendidas no AEE nas escolas indígenas. As maiores incidências de deficiência eram: surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Em 2013, as professoras desta pesquisa comunicaram que as 04 escolas atendem 45 alunos indígenas com deficiência ou com limitações e disfunções. A P1 atende 12 alunos, dentre eles, 05 alunos frequentam outras escolas municipais das aldeias, porém não estão matriculados na E1. Destes, 02 alunos são surdos e matriculados na E3. A P2 atende 08 alunos. E 02 alunos de outras escolas frequentam o AEE na E2. A P3 e a P4 trabalham, respectivamente, com 12 e 13 alunos.

As incidências das deficiências permanecem. A escola que possui o maior quantitativo de crianças e adolescentes a serem atendidos é a E4, seguida da E3 e da E1. A maioria dos alunos está sem laudos ou aguardam a tramitação, o que evidencia uma grande dificuldade no diagnóstico das deficiências. De acordo com os dados coletados com a maioria das professoras (P1/P2/P3), existem no total 13 crianças sem laudos em suas escolas. Na E1, são 04, na E2 há 02, e na E3 existem 05.

Todavia, é preciso ter presente que é muito complexo o diagnóstico de deficiências para as comunidades indígenas, em especial, a intelectual. Na cultura desses povos, não existe esse conceito. As dificuldades na aprendizagem podem ser linguísticas, ou em virtude de estratégias e metodologia do professor, ou ainda por situação de vulnerabilidade social dessas crianças.

Observa-se também as peculiaridades de atendimentos por tipo de deficiência em cada escola: a) a E1 atende, quase na sua maioria, estudantes surdos; b) a E2 recebe estudantes de diferentes tipos de deficiências; c) a E3 atende crianças e jovens com paralisia cerebral e deficiência intelectual; d) a E4 atende um número relevante de crianças e jovens indígenas com surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual.



Os Resultados da Avaliação de Larga Escala na Terra Indígena de Dourados-MS

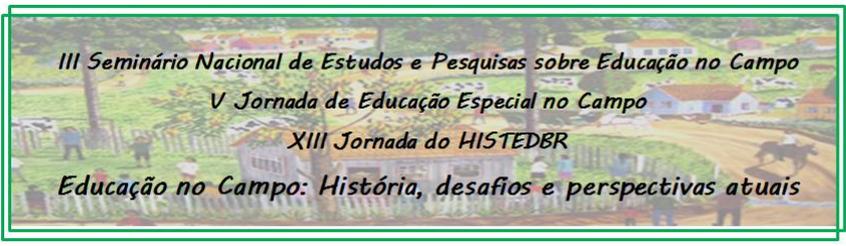
As escolas indígenas de Dourados somente participaram das avaliações de larga escala em 2011, onde obtiveram o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O primeiro resultado da avaliação do Ideb aconteceu em 2005. Em 2013, foi feita a quinta avaliação pelo INEP.

As professoras participantes deste estudo relataram que as escolas indígenas estão muito preocupadas com os resultados do Ideb. Essas escolas tiveram resultados com uma nota muito inferior aos indicadores do município, do estado de MS e da média nacional. Todas as escolas possuem dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente a E1 e a E3 possuem os dados referentes aos anos finais em 2011. Os alunos indígenas sem e com deficiência, do 4º/5º anos e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, participaram da Prova Brasil/SAEB² 2011. Cabe notar que não há Ensino Médio nas escolas indígenas municipais de Dourados. Somente há uma escola indígena estadual atuando dentro das aldeias.

Tudo indica que o Ideb não é um indicador de qualidade legítimo para as escolas indígenas, porque a configuração das escolas procuram corresponder as diretrizes de um contexto diferenciado e cultural. No entanto, os resultados do Ideb demonstram como os conhecimentos exigidos pela “sociedade nacional” estão sendo assimilados e aprendidos pelos estudantes indígenas das Aldeias Jaguapiru e Bororó.

Podemos notar que essa avaliação contraria os princípios da Constituição de 1998, que garantem a “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, *in casu*, garantindo as comunidades indígenas utilizem de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998, art. 210, *caput* e § 2º). Para Faustino, “este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil” (2006, p. 152).

2 “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (BRASIL, 2014b).

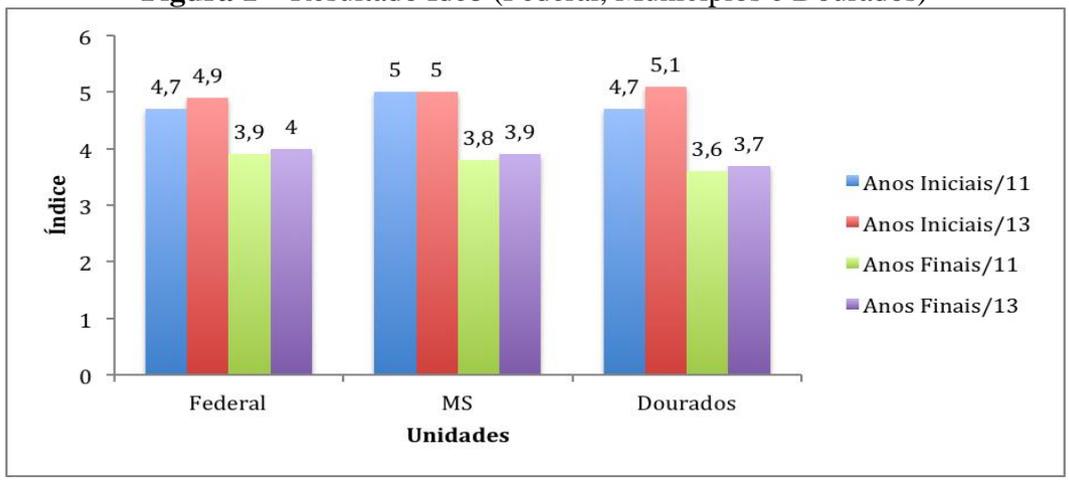


Como norma constitucional, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2008), da qual o Brasil é signatário, determina que a educação escolar indígena adote uma escolarização diferenciada. Dispõe no art. 14, a garantia do direito à educação aos povos indígenas, procurando valorizar o seu modo de ser e viver, a língua materna, os modos próprios de aprendizagem, bem como a autonomia escolar. Também exige do Estado a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada. (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Todavia, penso que a avaliação do Ideb não considera os modos de aprendizagens próprios das comunidades indígenas, uma vez que as escolas indígenas e não-indígena da TID tiveram uma nota muito inferior aos indicadores do MS e da média nacional.

Inicialmente, é preciso verificar os índices alcançados em 2011 e 2013 pelas unidades federativas, ambas em dependência pública³. A figura 1 demonstra que as unidades federativas elevaram-se ou mantiveram os seus índices nos anos iniciais e finais. O estado de MS possui o maior valor de índice nos anos iniciais, já nos anos finais está próximo do resultado da federação (Brasil). O município de Dourados, dependência pública, teve um significativo crescimento nos anos iniciais, mas nos anos finais está um pouco distante do resultado do Brasil e próximo do estado MS.

Figura 1 – Resultado Ideb (Federal, Municípios e Dourados)

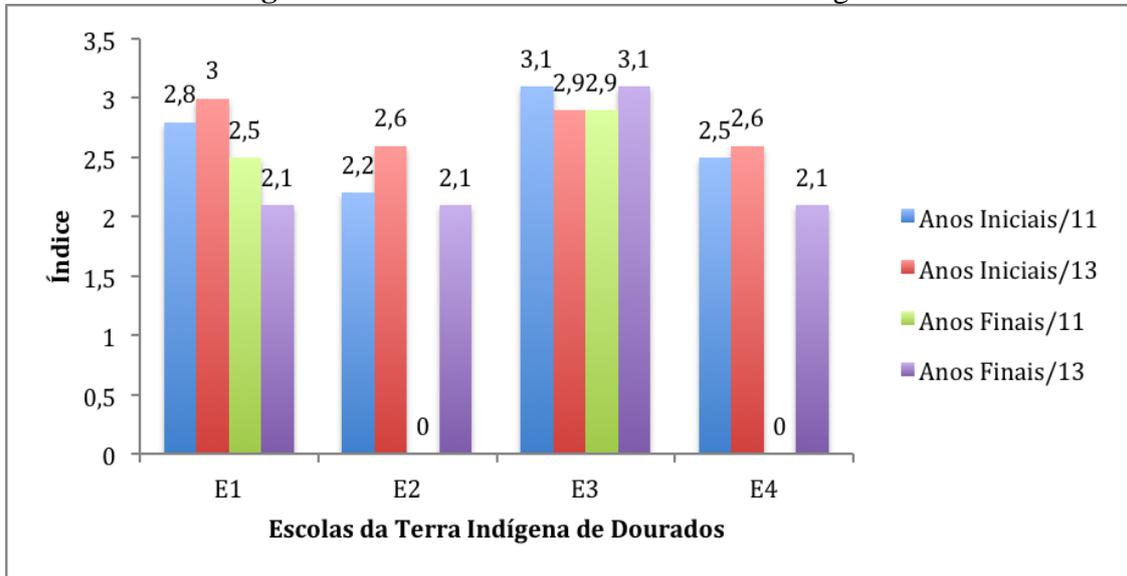


Fonte: INEP (2015). Elaboração do autor.

³ O Inep diferencia as dependências em públicas, privada, estadual e “todas” (resultado geral). Neste estudo preferiu utilizar a dependência pública porque as escolas indígenas fazem parte do sistema publico.

Nas escolas das aldeias estudadas obteve os seguintes resultados apresentados na figura 2:

Figura 2 – Resultado do Ideb das Escolas Indígenas



Fonte: INEP (2015). Elaboração do autor.

Percebo que os valores das escolas indígenas (figura 2) estão muito inferiores ao do município, do estado de MS e do Brasil. A escola que apresentou o maior valor de índice nos anos iniciais e finais refere-se a uma instituição que não é reconhecida como indígena (E3). A P2 comenta da diferença entre a E3 e a E2, “quem estuda na E3 se sai melhor, no meu ponto de vista, oferece muitas coisas”, como o conteúdo e o domínio do português⁴. Segundo essa professora, alguns pais não gostam de encaminhar os seus filhos para a E2, porque diz que eles são “bororenses”, num sentido pejorativo de “índios”.

A E1 teve o segundo maior valor do índice entre as escolas. Ela é instituição escolar indígena mais antiga da região. Observo que houve um crescimento significativo

4 Para Benites (2009), no contexto da implantação das escolas indígenas surgiram diferentes perspectivas das famílias extensas quanto à necessidade de ir às escolas e do seu papel na “comunidade”. Um dos motivos principais para aprender a ler e a escrever era o de conseguir desvendar os segredos do papel. Ao conseguirem “fazer falar o papel”, poderiam entender o poder do conhecimento escrito do não-índio, tornando-se um instrumento importantíssimo no contato com os *karai*, na relação de trabalho e em transações comerciais para não serem mais enganados. Atualmente, entendo que o objetivo de aprender a língua portuguesa deve-se há duas possibilidades: a) ou para dominar o conhecimento do não-indígena; b) ou para evitar discriminação linguística e social no convívio em sociedade urbana, no trabalho e na faculdade.



nos anos iniciais entre 2011 a 2013, contudo, uma redução bastante significativa nos anos finais. Inclusive, o índice de 2013 para os anos finais é o mesmo para as escolas E2, E4.

Já as E4 e E2 obtiveram resultados abaixo da E3/E1, mas a E2 teve o menor índice de todas as escolas. Entretanto, a E2 teve um crescimento significativo quanto ao resultado dos anos iniciais de 2013. Ela se encontra na parte mais distante das aldeias. Algumas crianças usam como meio de transporte carroças. Quando há chuvas, muitas crianças não conseguem chegar às escolas. Essas crianças são fluentes na língua Guarani, e a Prova do Ideb é em português.

Em geral, os resultados das quatro escolas não são díspares entre si, todavia, estão muito distantes dos resultados das unidades federativas. Desse modo, esses índices apontam o não reconhecimento do direito linguístico dessa população, uma vez que as provas não foram redigidas conforme o conteúdo curricular das escolas indígenas e a língua materna (Guarani).

Inclusive, não tem sido respeitado o projeto de uma escola indígena intercultural, conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI):

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística [*sic*]; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas [*sic*] e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24).

A avaliação do Ideb não foi aplicada na língua materna e nem de acordo com o currículo, os conhecimentos e tradições dos indígenas de Dourados. Reflito que as características das escolas indígenas não foram consideradas ao aplicar a referida prova conforme as orientações da Resolução nº. 5/2012, no art. 2º, nos seguintes incisos III, IV e VII (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, o Ideb para as escolas indígenas precisa ser repensado a partir de um interculturalismo crítico não consolidado. São necessárias pesquisas voltadas



para a investigação sobre como ocorre o processo de negociação dos saberes nessas provas. É preciso questionar: Como são trabalhados e negociados os saberes dos indígenas e não-indígenas nestes espaços? Como essas provas têm sido aplicadas? Quais são os saberes privilegiados nos indicadores do Ideb?

Em relação a esses impasses, pode-se tomar como exemplo o caso da aplicação da Provinha Brasil⁵. Todas as professoras relataram que as crianças indígenas com deficiência participaram dessa avaliação. As falas das professoras ilustram o modo como essa prova foi aplicada:

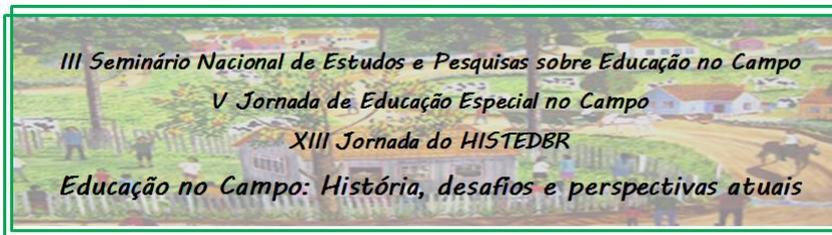
É assim, uma sugestão que sempre eu levanto na escola, quando me mandaram aplicar a provinha Brasil para outra turma. Eu avisei que não era falante da língua, então o professor que explica a prova, todo o conteúdo ele explica na língua guarani. Quando é o professor que não vai falar a língua, não sabe o jeito de explicar, as crianças vão ter essas dificuldades. As crianças lá com deficiência que estão fazendo a provinha Brasil, o professor já tem um jeito de explicar para eles. Se entrar outra pessoa para aplicar a prova, eles têm dificuldades, tem aquele impasse para fazer a provinha, porque ela é em português [...], mas ela tem que ser explicada em guarani. (P2).

Então, eu não sei qual foi o rendimento, porque se o ano passado foi em guarani não teve, imagina esse ano que teve em português. (P1).

Eu acredito que os resultados daqui da aldeia, alguns têm dificuldade muito maior, por exemplo, na Bororó, E2, essa aplicação da prova, às vezes é aplicada por outro professor [...]. Um aluno indígena demora, às vezes, um professor chega e já quer aplicar a provinha. Eles têm dificuldade, não entendem o que o professor fala, eles marcam qualquer coisa [...]. Quando é o professor da sala de aula, ele explica como eles estudaram [...] é mais fácil. Para crianças com deficiência é a mesma coisa. Ele está acostumado com a sala de aula, ele já tem esse receio, ele já é visto como deficiente, ele tem uma baixa autoestima. (P2).

Os depoimentos das professoras evidenciam que a Provinha Brasil tem como barreiras a linguagem e a forma de aplicação. Essa Provinha desconsiderou as

5 Segundo o INEP, a “Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática”(BRASIL, 2014a).



especificidades linguísticas, a subjetividade dos alunos, a lógica, o tempo e a organização da escola indígena. Como se sabe, a interação entre professor e aluno é de fundamental importância para o entendimento das questões. Uma das professoras comentou que alguns alunos chegaram a marcar qualquer uma das alternativas por não dominarem o português que, no caso deles, deveria ser considerado como segunda língua. A P4, por não saber como foi a aplicação da Provinha Brasil, fala sobre outras provas realizadas pelo estado do MS e pelo governo federal.

Não me recordo [...]. Mas o que eu posso falar de outras experiências, de outras escolas. Esses anos, em nível estadual, nacional, englobando todos porque têm vários tipos de Provinhas para avaliar o desempenho, eles não têm adaptação nenhuma, seja surdo, o tempo não é ampliado, seja um aluno que tenha algum tipo de deficiência intelectual, nada disso é levado em consideração na hora da elaboração dessa prova. É uma prova única, e aplicada a todos os tipos de diferenças.

Frente a essas questões, pondero que a avaliação da Provinha Brasil, entre outras estabelecidas pelo Estado às escolas indígenas, consiste numa forma de colonialidade do saber⁶, do poder⁷, do ser⁸ e do viver⁹. Estas colonialidades foram introduzidas na América Latina com o objetivo de,

[...] dar conta de diferentes aspectos do diferencial epistêmico colonial que, desde o século XVI, preside à crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais [...] e na duvidosa racionalidade de conhecimento em línguas que não sejam o grego e o latim ou as suas versões vernáculas [...], isto é, as línguas vernáculas coloniais da modernidade ocidental. (MIGNOLO, 2004, p. 668-669).

⁶ Por colonialidade do saber, entende-se um saber ocidental imposto como verdade, negando o valor de outros saberes e epistemologias (FLEURI, 2012).

⁷ Trata-se do “[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁸ Corresponde à “[...] subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).

⁹ Também conhecida como colonialidade da natureza e da própria vida que se assenta na divisão binária natureza/sociedade e que, por sua vez, “nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais” (FLEURI, 2012, p. 10).



O conhecimento exigido dos indígenas nas provas elaborados pelo MEC e Secretaria de Educação do Estado de MS sugere a consolidação de uma epistemologia dominante ou hegemônica. Assim, é preciso combater a “monocultura do espírito” nessas provas e abrir-se ao pensamento de fronteira e da diversidade de hermenêuticas pluritópicas¹⁰ (MIGNOLO, 2004). O Poder Público precisa dialogar com os saberes indígenas e com os objetivos da comunidade em relação à escola, bem como transitar nessas fronteiras culturais para garantir a autonomia das escolas indígenas.

Conforme Brand, o papel da escola nas aldeias tornou-se um “espaço polifônico, em que se cruzam as expectativas e os interesses múltiplos e, por vezes, contraditórios, vivenciados pela comunidade indígena” (2003, p. 65). Existe o anseio dos movimentos sociais por uma educação intercultural, autônoma e com uma gestão democrática e participativa nas escolas indígenas, o que permanece apenas no ordenamento jurídico (TUXÁ, 2011, p. 283-284). Para Brand (2003, p. 68), o diálogo e liberdade são as duas dimensões:

[...] com as quais a burocracia das instituições responsáveis pela educação escolar indígena, no Brasil, tem mais dificuldade em lidar. Em muitos casos, sua preocupação maior, frente à escola indígena, segue sendo a de explicitar normas e averiguar o seu cumprimento pela instituição escolar. Neste desencontro de necessidades e expectativas entre os órgãos responsáveis pela educação indígena e os desafios vivenciados pelas comunidades reside, talvez, o maior entrave para que a escola indígena seja esse espaço poroso, permeável, flexível e polifônico, em que a “bricolagem” seja possível.

No dizer de Silva (2001), há um descompasso grande entre a educação escolar indígena, como projeto, e aquela concretizada no espaço escolar. Existe uma grande dificuldade “[...] de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas” (SILVA, 2001, p. 12). Ou seja, há escolas indígenas que ainda não conseguiram consolidar uma “educação diferenciada” (SILVA, 2001, p. 13).

¹⁰ Nessa circunstância, encontram-se “[...] dois modos territoriais de pensamento (o da modernidade europeia e o da diversidade de conhecimentos ‘locais’ para além da Europa), um ‘dependente’ do outro (por ser considerado inferior)”. (MIGNOLO, 2004, p. 692).



De acordo com Faustino, Novak e Menezes, existem dificuldades em concretizar práticas interculturais:

[...] práticas pedagógicas interculturais não são fáceis de serem pensadas, planejadas, desenvolvidas, consolidadas e avaliadas tendo em vista o histórico das políticas de integração, a presença de currículos tradicionais nas escolas, a baixa formação, o pouco conhecimento teórico dos professores sobre o tema, a rotatividade e instabilidade no emprego, a falta de materiais pedagógicos específicos e falta de apoio institucional eficiente. Somados à precária valorização das línguas indígenas pela sociedade brasileira, esses elementos se complexificam. (2013, p. 3).

No contexto Guarani-Kaiowá, algumas escolas indígenas ainda mantêm um bilinguismo subtrativo. Há uma colonização linguística do português. Além dos conhecimentos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, que favorecem a colonialidade do saber, do poder, do ser e do viver pelos não-indígenas. Nas visitas às escolas indígenas, observei que as crianças transitam entre as fronteiras das práticas pedagógicas dos não-indígenas e indígenas.

Giroto (2006, p. 98) avalia que as escolas indígenas das Aldeias Jaguapiru e Bororó continuam enfrentando inúmeros desafios, tais como: 1) garantir o acesso e a permanência dos alunos indígenas; 2) ampliar o acesso aos conhecimentos, o que pressupõe a efetivação de práticas específicas e diferenciadas, interculturais, bi/multilíngues e comunitárias; 3) promover uma gestão participativa, conjuntamente com a comunidade, em todos os aspectos que dizem respeito à escola.

Segundo Nascimento e Vinha, os indígenas sofrem com a carência da “[...] consolidação de um espaço no Sistema Nacional de Educação, que se mostra muitas vezes engessado, com poucas alternativas que contemplem as complexidades dos sistemas próprios de avaliação, de ensino, aprendizagem e de metodologias próprias [...]” (2012, p. 70).

Para Tassinari (2001, p. 47), a escola indígena situa-se num intercâmbio entre práticas e teorias, além de ser um espaço de encontro de múltiplas formas de conhecer o mundo. Essa escola se encontra em situações intersticiais, numa situação de



“fronteira”¹¹. Tal situação propicia entender o funcionamento, as dificuldades e os impasses ocorridos na escolarização indígena. Esse contexto se acentua com o acesso e a permanência de estudantes indígenas com deficiência no direito à educação com qualidade.

Considerações Finais

Uma educação escolar indígena deve corresponder à cultura da sua comunidade ou etnia. Porém, o Ideb sinaliza uma imposição da cultura dos não-indígena. Trata-se de uma arbitrariedade do Poder Público aferir índices de avaliação do ensino fundamental das escolas indígenas de Dourados. Cabe ao governo garantir a valorização da cultura na escolarização das crianças e jovens indígenas, preparando-os para a vida em comunidade, conforme seus valores, crenças e significados. Além de propiciá-los a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, visando que eles alcancem outras etapas e níveis de ensino.

No entanto, a Prova Brasil nega os processos de diferenças culturais que permeiam a vida dos indígenas. Assim, os estudantes e professores fazem a experiência de “viver nas fronteiras” sem amparo do governo municipal, estadual e federal. Porém, cobrados pelos resultados do Ideb.

Portanto, a avaliação externa deveria considerar em primeiro lugar a necessidade de haver tradução cultural para operar nos interstícios de uma gama de práticas sociais e conseguir transitar entre os as diferenças sociais e culturais dos indígenas. Este trabalho de tradução é fundamental para os avaliadores que exigem um certo tipo de “qualidade” na educação de crianças e adolescentes indígenas.

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) *et al. Módulo 2 - Conhecendo os povos Indígenas no Brasil Contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2010. (Curso Culturas e História dos Povos Indígenas). 96p.

¹¹ Quanto à questão da fronteira, Bhabha (1998, p. 27) diz que o homem vive nos interstícios (a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença), através dos quais as relações entre os indivíduos e interesses diversos são negociados. O homem sobrevive se “[...] operar nos interstícios de uma gama de práticas, se conseguir transitar entre os as diferenças sociais e culturais [...]” (BHABHA, 1998, p. 28-29).



BENITES, T. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro, RJ: Museu Nacional, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, A. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. *Série – Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n.15, p. 59-70, jan./jun. 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação - *A Avaliação da Alfabetização Infantil*. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 19 mar. 2014a.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 19 mar. 2014b.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.

COSTA DE SOUSA, M. do C. da E. *A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*. Dourados, MS: FAED, 2013. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2013.

FAUSTINO, R. C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Florianópolis, SC: PPGE, 2006. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FAUSTINO, R. C.; COSTA, M. da P. R.; BURATTO, L. G. A Legislação e o Atendimento às Pessoas com Deficiência: o Caso dos Indígenas no Paraná. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012. p. 175-196.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no



Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues. In: 4º SEMINÁRIO DO OBEDUC. 2013, Brasília. *Anais Eletrônicos*. Brasília: MEC/CAPES, 2013. Disponível em: <http://seminarios.capes.gov.br/images/stories/conteudo/obeduc/Educacao_Escolar_Indigena/Interculturalidade-e-interdisciplinaridade-na-educacao-escolar-indigena-no-Parana-Rosangela-Fuastino.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. 4. ed. São Paulo: USP, 2008.

GIROTTO, R. L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. *Tellus*, Campo Grande/MS, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

HALL, S. *Da Diáspora: identidade e mediações*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Brasília: Liber, 2008. (Série Pesquisa).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Ideb - Resultados e Metas: Ano 2011 e 2013*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

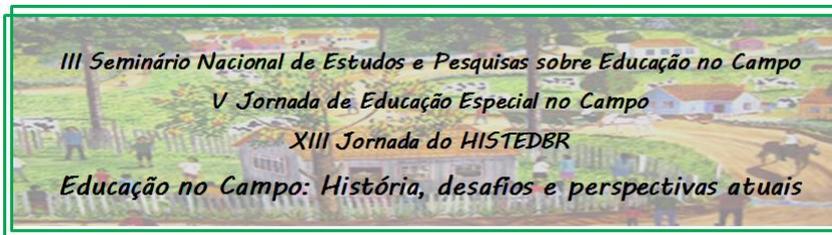
MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* Introdução: Conceituação de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas, 2008.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A Educação Intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Org.). *Educação, Diversidade e Fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012. p. 63-84.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PARANÁ. *Relato de Intercâmbio entre Comunidades Guarani*. Curitiba: SEED/PR, 2011.



SILVA, A. L. da. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: _____; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

SILVA, J. H. *A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas*. Dourados, MS: FAED, 2014. Originalmente apresentada como dissertação mestrado, Universidade Federal Grande de Dourados, 2014.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TUXÁ, Rosilene C. de Araújo. Educação escolar indígena como novo paradigma na visão indígena: experiências, conquistas e desafios. *Tellus*, Campo Grande, UCDB, ano 11, n. 20, p. 275-288, jan./jun. 2011.