

Traços das incongruências em processos organizativos escolares indígena e não indígena

Traces of inconsistencies in indigenous and non-indigenous school organizational processes

Evanir Gomes dos Santos¹

Getúlio Raimundo de Lima²

Resumo: Considerando a necessidade do diálogo intercultural crítico na prática didática, investigou-se a organização escolar indígena e não indígena, com o olhar voltado ao atendimento do aluno índio nestes dois segmentos educacionais - à luz da legislação, nomeadamente, à educação indígena pós-Constituição Federal de 1988. O aporte teórico ao tema se sustentou em autores como Geertz (2008), Boas (2005), Aguilera Urquiza (2010; 2017) Candau (2016), Sacristán e Gómez (1998). A análise transcorreu, a um só tempo, pelos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas estaduais: uma indígena e outra não indígena, ambas se localizam na cidade de Dourados, MS. Desse modo, a pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental, por seus procedimentos. Os achados esboçam perspectivas e incongruências referentes ao conhecimento tradicional e o hegemônico ocidental no cotidiano escolar, sobretudo, do caso em questão, da índole pedagógica avessa a etnohistoricidade sociocultural dos povos indígenas, bem como, a prevalência de um certo entendimento da parte dos professores em relação à temática. A realidade que se apresenta é a de alunos indígenas sem acesso à escola, o que perpetua a desigualdade e a iniquidade pela fragmentação social e, por conseguinte, subjugações cujo efeito gera a exclusão étnica. Espera-se, com o resultado delineado pela análise, contribuir para a reflexão sobre a necessidade de comunicação entre os dois universos culturais, da formação de professores à correção das insuficiências nas práticas pedagógicas ordinárias.

Palavras-chave: Educação; Legislação; Prática Pedagógica; Diálogo

Abstract: Considering the need for critical intercultural dialogue in didactic practice, the indigenous and non-indigenous school organization was investigated, with a focus on serving the Indian student in these two educational segments - in light of the legislation, namely, indigenous education after the Federal Constitution from 1988. The theoretical contribution to the theme was supported by authors such as Geertz (2008), Boas (2005), Aguilera Urquiza (2010; 2017) Candau (2016), Sacristán and Gómez (1998). The analysis went through, at the same time, the Political Pedagogical Projects of two state schools: one indigenous and the other non-indigenous, both located in the city of Dourados, MS. In this way, the research is exploratory, from the point of view of its objective, bibliographic and documentary, due to its procedures. The findings outline perspectives and incongruencies regarding traditional knowledge and western hegemony in school life, especially in the case in question, of a pedagogical nature, which averses the socio-cultural ethnohistoricity of indigenous peoples, as well as the prevalence of a certain understanding on the part of teachers. in relation to the theme. The reality presented is that of indigenous students without access to school, which perpetuates inequality and inequity due to social fragmentation and, consequently, subjugation whose effect generates ethnic exclusion. It is hoped, with the result outlined by the analysis, to contribute to the reflection

1 Professora Rede Pública de Ensino SED - Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: <evanirgsantos@gmail.com>.

2 Professor SED Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.

on the need for communication between the two cultural universes, from the training of teachers to the correction of shortcomings in ordinary pedagogical practices.

Keywords: Education; Legislation; Pedagogical Practice; Dialogue

Introdução

Refletir sobre a prática pedagógica não indígena e indígena, requer um exercício de compilação de documentos, análises e interpretações sobre um conjunto de ações focada em uma das matrizes formadoras da nacionalidade brasileira. Isso exige entender, por um lado, o ordenamento jurídico e os documentos oficiais, em particular, a partir do transcorrer dos trinta anos da promulgação da Constituição Federal-CF de 1988, balizadores importantes para a efetivação dos programas, diretrizes que tratam das especificidades da educação diferenciada indígena.

Paralelamente, essa reflexão demanda compreender o contexto, os acervos de experiências e seus saberes construído ao longo de décadas pelos grupos originários de cada região. Essas etnias, além de possuir grande riqueza cultural, também faz parte de um processo indissociável da historicidade do país. Como exemplo, tem-se a região sul-mato-grossense, que compreende, hoje, a segunda maior concentração de habitantes indígenas com o percentual de 8,6% da população indígena do território nacional, conforme os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em seu último Censo de 2010. Nesse contexto, o profissional da educação, incluindo-se o não indígena, precisa ter compreensão das condições que perpassaram esse processo histórico.

Dentre os dispositivos legais voltados à educação indígena destacamos o Parecer CNE/CEB 13/2012 em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, à Resolução CNE/CEB e 5/2012, além disso, o Parecer CNE/CEB 14/2011, à Resolução CNE/CEB nº 3. de 2012, o Decreto nº 26 de fevereiro de 1991, a Resolução 3/99 do CEB/CNE, o Parecer 14/99, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 – atualizado em 2005. A atenção deste estudo se voltou, ainda, à Lei 11.645/2008, que trata da inclusão da história e cultura das populações indígenas na construção do Brasil, em reforço ao instituído no Art.26-A da LDB 9.394/96 a toda esfera educacional brasileira. Boas (2005, p. 37) observa que “Quando compreendemos os efeitos do meio e das condições psicológicas que nela se refletem, damos um passo adiante, pois podemos então investigar o quanto essas ou outras causas contribuíram para o desenvolvimento de outras culturas”.

A efetividade do direito educacional específico e intercultural, implica em um processo de interface à cultura do indígena, o que perpassa novamente seus significados, não apenas na absorção de novos conceitos científicos acumulado pela humanidade, mas pela valorização do conhecimento tradicional, que, segundo Aguilera Urquiza e Nascimento (2010), são saberes que corroboram e compõem o *corpus* da identidade do indígena. É nessa direção que o profissional da educação precisa se orientar, para que sua prática didática esteja pautada em um trabalho pedagógico emancipatório, intencionalmente forjado desde a etnohistoricidade e seus valores culturais, para que de fato seja ético, diferenciado e transformador, o que conflui para uma didática que prioriza o diálogo crítico intercultural considerando conceitos oriundos de

acúmulos de condições contextuais multiculturais e multilíngues.

Este estudo, por sua vez, com base na legislação referente à educação indígena e por teóricos que trabalham a temática, dedicou-se a investigar sobre a organização escolar em relação à cultura tradicional indígena e a ocidental eurocêntrica - esta, socialmente mais aceita -, na prática pedagógica. Para tanto, procedeu-se à análise, bibliográfica e documental, dos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas estaduais - uma indígena e outra não indígena, as quais se localizam na cidade Dourados, MS. Cabe mencionar, que nesta cidade e em sua circunvizinhança, há populações indígenas que são moradores do centro urbano e de aldeias, como exemplo: os Guarani/Kaiowá, Guarani/Nandeva e os Terena, conseqüentemente, vivenciam espaços comuns com o não indígena nas relações sociais, aí está incluído o ambiente escolar.

Esse estado de coisas foi confirmado por esta pesquisa, no transcurso da análise, em que esboça perspectivas e incongruências relacionadas ao tratamento do conhecimento tradicional indígena e o ocidental eurocêntrico, no cotidiano escolar, nomeadamente da parte dos professores. Espera-se que o resultado da pesquisa suscite reflexões sobre a necessidade de comunicação entre os dois universos culturais, um diálogo que deve acontecer desde a formação de professores, visando à correção das insuficiências nas práticas pedagógicas, como, por exemplo, a falta de acesso do aluno indígena à escola, um fator que perpetua a desigualdade, o preconceito, a marginalização e a iniquidade causada pela fragmentação social e, por conseguinte, as subjugações que têm como efeito a exclusão do povo étnico.

Análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas estaduais indígena e não indígena à luz da legislação

Esta pesquisa, conforme já mencionado, enfocou a organização pedagógica do cotidiano escolar de dois universos culturais e tem, como *corpus* de análise, os Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Estadual Indígena Intercultural *Guateka* - Marçal de Souza, situada na aldeia Jaguapiru - Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa e da Escola Estadual não indígena Ramona da Silva Pedro, ambas pertencentes ao município de Dourados, MS.

A partir da promulgação da CF/1988, a educação indígena passou a ter amparo legal pelo Ministério da Educação - MEC, através do Decreto nº 26/91. Ainda assim, foi necessária a publicação de vários pareceres, portarias e decretos que garantissem o cumprimento constitucional, tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas não indígenas ao trato da temática, destacando-se, entre esses dispositivos, a Lei nº 11.645, de 2008, que, alterando as leis 9.394/96 e 10.639/2003, confere nova redação ao Art. 26-A da LDB/96, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Desse modo, imprimiu-se, nas escolas públicas e privadas a valorização da diversidade cultural, ou seja, a expressividade da cultura indígena e de seus costumes tradicionais na prática didática. Contudo, o que se constata é que todo esse empenho ainda se mostra insuficiente tanto no universo das escolas indígenas quanto no das não indígenas, em relação aos alunos indígenas, haja vista que grande parte desses alunos precisa ingressar em escolas não indígena devido às várias circunstâncias, como a inexistência de escola indígena na região ou quando existe essa escola não há disponibilidades de vagas, ou, ainda, pelo fato de o estudante não possuir meio de locomoção até a escola, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola indígena em análise (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 3-5).

Tal carência de oportunidade, ao estudante indígena, de ingresso em escola específica indígena o coloca em “situação de itinerância”, como preconiza, já em sua página inicial, o Art. 1º, Parágrafo Único do Parecer 14/2011: “Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal [...]”. Nessa situação, ao estudante indígena são asseguradas atividades pedagógicas adequadas à sua melhor aprendizagem, de acordo com esse mesmo Parecer, no Art. 10: “Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua obrigação de garantir não só a matrícula, [...] e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do memorial”.

Nessa direção, o Parecer 14/2011 prevê, no Art. 5º, que a formação inicial e continuada de todos os professores da educação básica deverá

Os cursos de formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação. (BRASIL, 2011, p. 8).

A Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza está localizada na cidade de Dourados, MS - às margens da Rodovia MS - 156 (Pedro Palhano) entre duas aldeias, Jaquapiru e Bororó, com população composta de três etnias: Terena, Guarani/Kaiowá, Guarani/Nandeva (Guarani) e um número crescente de não indígenas, compreendendo, aproximadamente, 15.000 habitantes, segundo consta no Projeto Político Pedagógico-PPP dessa instituição. O documento informa que a escola oferece, nos períodos diurno e noturno, o ensino fundamental, médio e a modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos; contudo, por ser a única Escola Estadual Indígena da região para atender à demanda local, de sete escolas municipais, “muitos estudantes indígenas não conseguem se matricular por falta de vagas; muitos estudantes não conseguem vaga e não prosseguem com a vida escolar, devido à falta de condições de locomoção e financeira” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 5). O PPP registra, ainda, que por motivos diversos de carências como de transporte, de iluminação nas estradas até a escola, de segurança e, além disso, de falta de água compromete o ano letivo, principalmente o noturno, levando a que muitos estudantes abandonem a escola.

Outra problemática identificada no Projeto Político Pedagógico-PPP, dessa escola está diretamente ligada à cultura indígena e ao processo pedagógico que acolhe suas especificidades. O documento menciona que, apesar de os alunos se manifestarem satisfeitos com a forma avaliativa, eles consideram que os professores poderiam melhorar suas metodologias. Ao mesmo tempo, configura-se a dificuldade que os alunos demonstram em relação à aprendizagem da Língua Materna e na disciplina QIB – Questões Indígenas Brasileiras. Para a escola, esse fato decorre da falta de material didático para suprir tais necessidades; nesse sentido, a escola procura motivar os professores, de todas as disciplinas, para contemplarem as diferenças em seus planos de aula e, além disso, adotarem a posição de mediadores, despertando o interesse e fazendo menção da relevância do aprendizado da Língua Materna. Confere-se, pelo documento, que os alunos dessa unidade escolar enfrentam o desafio de aprenderem cinco línguas diferentes:

No entanto o estudante indígena se depara com uma complexidade linguística na Educação Básica, tendo no currículo o ensino de cinco línguas diferentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Terena e Língua Guarani, essa variedade também dificulta o trabalho dos professores, que procuram atender a todos os estudantes, respeitando suas particularidades e dificuldades (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 17).

Essa complexidade e exacerbação linguística se deve ao fato de a escola, mesmo que indígena, seguir a Deliberação CEE/MS nº 10.647/2015, que trata da normatização das escolas indígenas, e a Resolução/SED 3.196/2017 da Rede Estadual de Ensino, que, por sua vez, atende à LDB/1996, que normatiza a organização curricular de todas as escolas do território nacional. Por outro lado, importa recobrar que esta Resolução, em seus artigos 12 e 13, remetem aos termos da redação constitucional em seus artigos 210, 215, 231, da LDB/1996, artigo 26-A e do RCNEI/1998, que estabelecem normas para educação nacional brasileira, com suas formulações de organizações educacionais, dispondo sobre os conteúdos da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira em todo sistema de ensino, com ênfase aos componentes curriculares História e Arte.

Outro viés que atravessa os dois sistemas de ensino da educação básica nacional, indígena e não indígena, e que possui amparo legal nos dois campos, são os Temas Transversais, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN: “o conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático” (BRASIL, 1998a, p. 25) e no RCNEI: “Os seis temas aqui apresentados - terra e biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras” (BRASIL, 1998b, p. 93).

Essa ferramenta pedagógica consta no PPP tanto da escola indígena quanto da escola não indígena, o que acirra a arena de discussão, neste estudo, sobre a necessidade da comunicação nesses universos culturais. Nesse sentido, a visão da construção do conhecimento em meio aos anseios da comunidade escolar indígena é de que:

[...] as atividades e manifestações culturais devem ser reflexivas [...] na Unidade Escolar, pois deve ser específica, diferenciada e de qualidade, portanto **deve manter o ensino universal e ocidental**, sem deixar de oferecer ao estudante o ensino diferenciado com conhecimentos tradicionais valorizados [...] que faça uso dos temas transversais [...] **relacionar um conteúdo ao outro, os dois conteúdos são essenciais** para formação do estudante indígena, por isso deve ser um conhecedor da **realidade indígena** na qual atua, estando sempre **aberto a adquirir novos conhecimentos** (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 21 - Grifo nosso).

Nessa mesma direção, os temas transversais são contemplados na escola estadual não indígena, em destaque:

...] o compromisso com a formação humana Integral e a construção da cidadania o que pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que se encontram incorporadas como Temas Transversais [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 26).

A essas abordagens, juntam-se algumas de autores que dão subsídio à temática e argumentam sobre diversidade cultural. Sacristan e Gómez (1998, p. 92) sugerem: “Por isso, o currículo deve ser um meio de vida e de ação, de modo que os indivíduos construam e reconstruam o significado de suas experiências”; Candau (2016, p. 354) argumenta que: “Ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente”. Geertz (2008, p. 33) contribui, aqui, argumentando que “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade” e Boas (2005, p.18) considera o “conceito de *cultura* como elemento explicativo da diversidade humana”.

De forma contraditória a esses posicionamentos, o comportamento em relação ao indígena, mesmo no contexto educacional, é formatado pela imagem pública, ou, ainda, por um senso comum, como padrão genérico de significados concebidos historicamente e com sujeições específicas. O cenário cotidiano escolar que prevalece, na atualidade, parece ser o denunciado por Souza (2013, p. 312), concernentemente à inserção de elementos das culturas afro e indígena, nos currículos: “[...] grande parte das escolas não tem seguido essas orientações, e quando segue, é de forma folclorizada”, ou ainda, o cenário apontado por Candau (2016, p. 94): “[...] promove-se uma visão superficial da interculturalidade que, em muitos casos, reforça estereótipos e termina por naturalizar processos de inferiorização de determinados grupos socioculturais”. Essa mesma autora justifica seu posicionamento quando menciona a fala de uma professora entrevistada por ela: “[...] é a tendência à folclorização das diferenças culturais onde o que se faz é introduzir em determinados momentos, em geral eventos de caráter comemorativo [...] sem maior preocupação de contextualização, problematização ou desnaturalização [...]” (CANDAU, 2016, p. 354).

O que se destaca, em relação à escola não indígena - esteio da realidade educacional, nesta análise - em seu Projeto Político Pedagógico é, de um lado, “[...] a relativa autonomia da escola para delinear a sua própria identidade” e, ao mesmo tempo, esta outra face: “Isto significa a possibilidade de resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”, realidade representada por “uma clientela heterogênea [...] que produz muitos e grandes desafios [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 2-4). Todavia, nesse mesmo PPP, há um extenso apontamento de normas, regulamentos que ocupam mais de um terço do total das páginas do Projeto e poucas definições, mesmo assim superficiais, no que se refere, por exemplo, aos projetos que a escola menciona como parte de suas atividades pedagógicas. Assim informa esse documento: “Os atuais e principais projetos em desenvolvimento são PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Festa Junina; projetos culturais e desportivos: Ginástica Rítmica, Judô, Tênis de mesa, Violão, Voleibol, Handebol” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 25). Tais projetos são ratificados na lista de outros projetos, na parte da organização da escola. Mesmo assim, seguem a superficialidade sem que haja alguma menção sobre a cultura indígena e afro-brasileira, como determina a lei 11.645/2008.

O mesmo se verifica, ainda neste PPP, em relação ao currículo, cujo ponto mais elevado, exprime: “[...] pensar e repensar o currículo na ótica da formação humana integral em função do progresso científico e tecnológico [...]” (IBID., p. 20). Nota-se, que nessa organização de dados em que o outro, sequer na forma da lei, está mencionado, o emprego da palavra “integral” deixa margem ao sentido que remete à “integração”³. Seguidamente, o documento faz referência à metodologia: Seguidamente, o documento faz referência à metodologia: “A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm o grande desafio de transpor a lógica das disciplinas isoladas e a sistematização de conteúdos apresentados nos manuais didáticos [...] são realizadas principalmente por meio de projetos” (IBID., p. 25). É pertinente aludir ao que o documento explicita sobre os Temas Transversais: “Esses conteúdos encontram-se incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, relacionando-os às questões da atualidade e desenvolvidos no cotidiano da escola de forma integrada, ou em forma de projetos” (IBID. p.26).

A atenção deste estudo está voltada ao desafio de uma formação docente para “descolonizar”

3 O princípio da “integração”, política integracionista oficial como forma de relação comum, de igualdade / assimilação que o Estado brasileiro, até a promulgação da CF/88, mantinha com as sociedades indígenas, ignorando-lhes a diferença e exasperando as práticas não indígenas, com a conseqüente desvalorização das crenças, da religiosidade, dos costumes, da língua e dos saberes culturais. Gutierrez (2013, p. 284) fala sobre a prática do integracionismo, em que “[...] os Estados [europeus] não reconheciam as diferenças que havia entre as sociedades indígenas e não indígenas, pois queriam que os indígenas deixassem de viver do modo como vivem”.

(CANDAU, 2016) a prática educacional de modo a se propor a desestabilização das culturas escolares, as quais prevalecem dominantes, com prática didática que se perpetua o saber ocidental de acordo com os padrões eurocêtricos. Notadamente, essas culturas dominantes não priorizam os conceitos científicos das diversas áreas da base curricular comum, com vínculo ao conhecimento tradicional indígena, razão por que a comunicação entre os dois universos se faz tão necessária, desde o ambiente acadêmico, como recomendam Russo e Diniz (2016, p. 221): “[...] essa demanda inclui a busca de reconhecimento da necessidade do diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais, o que implicaria espaço para outros saberes, outros cursos, outras grades curriculares”, haja vista que, conforme considera Morrish (1975, p. 231), “A sociedade não é composta de um certo número de instituições em completo isolamento uma das outras [...]”.

Cabe ressaltar o que descreve o PPP da escola indígena sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem, que recaem, justamente, nas especificidades do conhecimento tradicional, nas disciplinas Questões Indígenas Brasileiras – QIB e ensino das línguas: “Na Unidade Escolar, constatou-se dificuldades de aprendizado dos estudantes nas disciplinas de Línguas Indígenas: Terena, Guarani/Kaiowá e na disciplina QIB, devido à falta de material de apoio didático para subsidiar o ensino dessas disciplinas, relacionado à realidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 17). Trata-se de uma dificuldade existente, também, nas escolas não indígenas diante da presença do indígena, em que as características históricas e culturais, traço da diferença, difundem ao significado da invisibilidade, ou melhor, a atuação pedagógica segue no ritmo prevalecente eurocêntrico, em que o “outro” precisa se adequar à regra universal imposta; quando muito, esse estudante indígena se justapõe ao que se denota, no Projeto dessa escola não indígena em referência, como “clientela heterogênea [...] alunos das sitiocas, das fazendas e de outros bairros da região periférica [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 4). “Assim, reforça a hegemonia de um determinado grupo social [...]” (CANDAU, 2016, p. 85), conforme conclui a autora em questão.

Essa prática eurocêntrica e universal imposta, uma cosmovisão hegemônica, da forma de ser social naturalizada, muitas vezes, é involuntária por parte dos profissionais da educação e, excepcionalmente, decorre de uma de duas situações: a necessidade da “libertação de suas consciências”, conforme nomeado por (ALVES, 2005, p. 145) - o que contribui para os efeitos da colonialidade⁴ - ou o despreparo e desconhecimento, tanto da legislação e dos documentos oficiais voltados à educação indígena quanto da riqueza cultural, dos costumes, valores e da historicidade indígena - aplicáveis aos procedimentos pedagógicos adequados. Essas distorções e imposições estão presentes, apesar da relação do branco com o indígena em sociedade, ou seja, além dos muros da escola.

Com relação às insuficiências didáticas, especialmente da escola indígena em questão, existem muitas implicações que acabam por contribuir para essas dificuldades; a cidade de Dourados, por exemplo, onde se localiza a escola, possui uma densa e complexa concentração sociolinguística, remetendo ao fato de ser, o Brasil, um “país plurilíngue e, sem dúvida, multicultural” e, por sua vez, as aldeias da região compreendem aproximadamente 30 línguas na modalidade oral, segundo informa (PEREIRA, 2008, p. 2). Famílias que hoje pertencem ao contexto próximo de Dourados, a segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul, distante de Ponta Porã aproximadamente 150 km, situada na linha divisória, fronteira seca com o Paraguai, utilizam, em situações domésticas e afetivas, o espanhol, uma das línguas oficiais paraguaias, ao lado do guarani.

4 Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação (*Apud* AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 60).

O RCNEI/1998, atualizado em 2005, dispõe que a “[...] inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa” (BRASIL, 1998b, p. 118). Esse dispositivo se refere aos contextos plurais interétnicos, múltiplos e tradicionais nos quais a língua indígena deve ser tratada como a língua portuguesa, a fim de evitar o que o próprio documento chama de “deslocamento sociolinguístico” ou, ainda, “invasões linguísticas”, que ocorrem quando a língua dominante ocupa o espaço da língua dominada.

Há situações, como as relações familiares, o trato com a vizinhança e pessoas íntimas, nas quais se utiliza a língua indígena. Porém, em outros ambientes como a escola, o trabalho e outras relações interpessoais, essencialmente com o branco, o indígena usa o português majoritário; tal fato decorre de pressões, principalmente de ordem socioeconômica, que levam a que os membros falantes das línguas indígenas, por vezes, deixem de fazer uso delas, em seus contextos de relações pessoais; por consequência, seus filhos, em vez de aprenderem essas línguas, aprendem e usam a língua padrão. Isso desencadeia um processo de enfraquecimento das línguas indígenas e é a partir daí que a língua dominante assume o espaço da cultura tradicional do indígena, o que acarreta a supressão da língua materna étnica e, por conseguinte, de outros bens culturais. Esse processo linguístico incide em um período de apenas três gerações, conforme esclarece o RCNEI: “[...] uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se torne bilíngue (português/língua indígena) e depois volte a ser monolíngue novamente: só que desta vez, monolíngue em língua portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 118). Trata-se do que Pereira (2008, p. 5) nomeia de “português étnico”, ou seja, a língua materna na modalidade oral, em parte silenciada, uma questão complexa que conflui para a arena de dificuldades no ensino e aprendizagem, conforme descreve o PPP/2017 da escola indígena.

Destaquem-se, aqui, ainda, outras questões que interferem na aprendizagem dos estudantes indígenas, constantes no PPP da Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza: carência de motivação, de estímulo, de materiais para realização de pesquisas, acesso à internet; falta de transporte, de segurança para se chegar até a escola e “um muro para proteger o patrimônio escolar”. Considere-se, também, o fato de não haver escolas e professores indígenas suficientes para atenderem muitos estudantes que estão fora da escola por falta de vagas em local específico.

De tal modo, o não atendimento dos alunos especiais na própria unidade escolar, pela inexistência de sala de recursos multifuncionais, soma-se ao relato mais agravante: “Na Reserva Indígena há uma demanda muito grande de crianças em idade escolar. Porém, nem todas elas encontram-se matriculadas devido a vários motivos, como a falta de vagas” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 4).

Todos esses fatores negativos acabam por ferir o direito fundamental de acesso à educação, no caso dos indígenas, assegurado há trinta anos, quando da promulgação da Constituição Federal de 1988 e ratificado por diversos outros documentos oficiais que a sucederam, conforme já mencionado. Acrescente-se, como fator interferente, a questão que acirra a discussão a respeito da comunicação entre os universos culturais indígena e não indígena, desde o espaço acadêmico, a “[...] oferta de cursos de formação de recursos humanos indígenas e não-indígenas sem uma noção mais clara da questão curricular em sua complexidade, aproximando-se mais da natureza e função de cursos de capacitação como ações isoladas” (BRASIL, 1998b, p. 42).

No bojo dessa discussão, levanta-se um desafio referente à formação de professores que oportunize

a convivência entre a cultura tradicional indígena e a ocidental eurocêntrica, ou seja, o convívio acadêmico multicultural que propicie o gerenciamento de tais tensões pela mediação da prática e saberes, no propósito de ultrapassar o específico eurocêntrico reducionista a uma prática pedagógica intercultural crítica em que oportuniza o diálogo destes universos culturais. Nesse contexto, a Resolução nº 5/2012 faz este alerta:

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de *promover e valorizar a diversidade cultural*, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. [...] faz-se necessário que os *cursos de formação inicial e continuada de professores* proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas (BRASIL, 2012, p. 21 – Grifo nosso).

Junte-se a esses desafios, o de saber atuar com a diversidade regional, política e cultural em uma educação inclusiva e de diálogo aberto intercultural crítico à experiência e conhecimento do outro, como previsto na Resolução CNE/CEB nº 5, que aponta “[...] a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas [...]. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais [...]” (BRASIL, 2012, p. 120).

Tendo em vista toda a argumentação exposta, reafirma-se a necessidade do diálogo plural com a inter-relação de identidades culturais desde a formação do professor tanto indígena quanto não indígena, o que proporcionaria mais espaços sociais ao indígena e habilitaria os professores do ensino básico a lidarem com a diferença e, por conseguinte, a contribuir para a correção das prevaletentes insuficiências pedagógicas, por meio de uma prática didática aberta ao conflito de forma reflexiva crítica, com trocas de vivências, saberes, valorização e introspecção das culturas.

Considerações finais

Os dispositivos legais criados ao longo desses trinta e um anos da promulgação da CF/88 - leis, decretos, pareceres, deliberações e outros documentos oficiais voltados ao atendimento constitucional, na atualidade, configura-se, no sistema educacional, com avanços tímidos na prática didática, mesmo em centros urbanos. Isso se deve às insuficiências relativas a essa demanda, conforme se evidenciou, neste estudo, pela análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas estaduais, uma indígena e outra não indígena. A consequência provocada por essas insuficiências tem ratificado a invisibilidade do povo étnico que está presente em ambos os espaços. Como exemplo de tais indigências, pode-se apontar, de um lado, o despreparo do ensino básico com relação ao atendimento específico e diferenciado; de outro lado, depara-se com a carência de vagas aos estudantes indígenas em escola específica.

Tal impossibilidade de acesso à escola específica se contrasta com o despreparo das escolas não indígenas para esse atendimento, o que configura a carência de comunicação entre os dois universos culturais, no dia-a-dia da formação de professores, que considere a diferença. O Parecer 14/2011 determina que, ao aluno indígena, sejam oferecidas, em escola comum, atividades pedagógicas e condições adequadas à sua melhor aprendizagem.

Todavia, o que se tem observado é que a não habilidade dos profissionais da educação básica com relação a esse contexto compromete o ensino e aprendizagem do estudante indígena, contrariando o que está previsto no Art. 26-A da LDB/96, conforme a redação contida na Lei nº 11.645/2008, acerca dos conteúdos referentes a essa temática: “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” e recobre a reflexão do traço periférico – o tempo e espaço do indígena no território nacional.

Trata-se de dissensos que apontam para a necessidade do diálogo entre o universo tradicional e eurocêntrico desde a formação de professores, no espaço universitário, por meio do qual se oportunizaria o compartilhamento plural, logo, a formação de profissionais aptos para corrigirem desigualdades, em sua ação social. Considera-se, nesse sentido, que a educação é o núcleo regente capaz de abraçar essa imbricação como eixo em “que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI, 2016, p. 82).

Por fim, no âmbito das desigualdades, esta pesquisa se voltou, ainda, para o aspecto da carreira do profissional indígena na educação. Nesse quesito, identificou-se, por meio da análise aos PPPs das unidades escolares, que, diferentemente da escola não indígena, a qual possui quase 50% de professores efetivos (concursados), na escola indígena não há professores concursados, ou seja, 100% do seu quadro são professores convocados, ao contrário do que dispõe, já faz duas décadas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena: “A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas” (BRASIL, 1998b, p. 42).

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a Educação – Reflexões a partir da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

AGUILERA URQUIZA, A.; NASCIMENTO, A. C. O desafio da Interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. Disponível em <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1568/1/Antonio%20Hilario%20Aguilera%20Urquiza.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**. Campinas: SP. LTDA., 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26, de abril de 1991**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. DF: MEC-SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. DF, MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE – Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2011**. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília: CNE – Câmara de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE – Câmara de Educação Básica, 1999a.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001** sobre Educação indígena no Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.051**. Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. MEC/SEF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>>.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, MEC/SEF, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº3, de 16 de maio de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº5, de 22 de junho de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Apresentação e tradução de Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, CV. M. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013 p. 211-226.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUTIERREZ, J. P. **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. *In*: URQUIZA, A. H. A. (Org.). Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 281-304.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEEMS 10.647 de 28\04\2015**. Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka-Marçal de Souza, 2017a**. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=585mXim/wW4=>>>. Acesso em 2 maio 2018>.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, 2017b**. Disponível em <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=u9hnfVTuv4Q=>>>. Acesso em 2 maio 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução 3.005, de 12 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais que oferecem educação escolar indígena da Rede Estadual de Ensino de Mato grosso do Sul. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106988215/doems-normal-12-01-2016-pg-3>>. Acesso em: 2 maio 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017**. <http://www.simted.org.br/base/www/simted.org.br/media/attachments/391/391/58aca3b89d3161a1d9f3b7367ac6aba96fe9bf4bf2f8d_resolucao-sed-n-3.196-de-30-de-janeiro-de-2017.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

MORRISH, I. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PEREIRA, M. C. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da aldeia indígena em Dourados/MS–Brasil. **XV Congreso Internacional de la asociación de lingüística y filología de América Latina**. Montevideú, 18 a 21 ago. 2008. 1CD-Rom. ISBN 978-9974-8002-6-7.

RUSSO, K.; DINIZ, E. Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, Decolonizar, Democratizar: educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 206-225.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, I. de. Povos Indígenas e o Tema da Diversidade Linguística. In: URQUIZA, A. H. A. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 305-331.