



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8498 - Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO) (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

ESCOLA INDÍGENA NA ATUALIDADE: O DESAFIO DA DESCOLONIZAÇÃO  
Marta Coelho Castro Troquez - UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

### **Escola indígena na atualidade: o desafio da descolonização**

A partir de estudos do grupo Modernidade-Colonialidade, este trabalho, discute a educação escolar indígena no Brasil, situada num contexto de colonialidade. Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias. Estas práticas foram orientadas por uma lógica de poder colonial que os ignorou enquanto povos socioculturalmente organizados, dotados de historicidades e de sistemas de conhecimentos próprios. Esta foi/é a lógica do projeto modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2005). Desta forma, a educação escolar imposta aos indígenas no Brasil esteve marcada desde seus primórdios por violentos processos civilizatórios os quais intentaram colonizar corpos e mentes, ignorando-os enquanto grupos e/ou povos diferenciados (TROQUEZ, 2015).

A partir dos anos 70 aos anos 80 houve intensa mobilização indígena e indigenista em defesa da garantia de direitos indígenas, no Brasil, entre eles o direito à educação diferenciada. No que diz respeito à arena curricular, as reivindicações giraram em torno do respeito à diferença, o que implica no reconhecimento e na inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como fator de valorização e autonomia dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à diferença aos povos indígenas brasileiros, bem como direitos relativos à educação diferenciada. A partir de 1988, outros documentos legais, políticas, ações e programas foram criados no sentido da efetivação de uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue realizada em escolas indígenas. O que abrange programas de formação de professores índios, criação de escolas indígenas específicas e diferenciadas, efetivação de currículos e práticas pedagógicas diferenciados, produção de materiais específicos, entre outros. Em junho de 2012, o MEC aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. De acordo com o documento, na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados, entre outros, os critérios, o da “flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada”, no sentido de garantir conteúdos indígenas específicos, tais como

“línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas” (BRASIL, 2012, Art. 15, § 6º).

O Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas por outro lado, a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional. Conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Este novo contexto traz grandes conquistas no plano legal, mas também grandes desafios que dizem respeito à efetivação de currículos e práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais nas escolas indígenas.

Neste trabalho, apresento resultados de pesquisa qualitativa que alia discussões epistemológicas/teóricas, análise documental, observação participante e técnicas de história oral que teve o objetivo de analisar o currículo e as práticas pedagógicas de professores indígenas de uma escola indígena de Dourados, MS, no sentido de verificar as possibilidades de diferenciação vivenciadas na/pela escola indígena. Fiz uso de documentos da escola, anotações de caderno de campo, entrevistas e relatos de professores indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

Os relatos usados na pesquisa dizem respeito a entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2019 em uma escola indígena da Reserva Indígena de Dourados (RID), a Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu (Lugar de Ensino Eterno), criada em 1992, por Decreto Municipal e elevada à categoria de escola indígena em 2007. Em termos étnicos, a escola reflete o contexto amplo da RID, pois possui alunos/as, professores/as e funcionários/as das três etnias presentes na reserva e alguns não indígenas. Dada esta configuração, a escola em questão se constitui de uma realidade multiétnica, multicultural e multilíngue.

De acordo com Brand (2003, p. 64), as transformações em termos de organização territorial, social e religiosa que os indígenas têm passado, em decorrência do processo compulsório de aldeamento, têm trazido “novos desafios para a escola e para o professor indígena”. Os alunos falantes da língua materna indígena têm muitas dificuldades para aprender devido à barreira linguística e também por conta de questões emocionais relacionadas ao contexto atual. Na análise de uma professora Terena, falta motivação. “A gente tenta motivar, levantar a autoestima deles, mas em casa há muitos problemas: pais alcoolizados, abusos sexuais, violências, fome...” (professora 1). Outra professora Terena (professora 2) disse que os principais desafios enfrentados pela escola e professores dizem respeito à defasagem de conteúdos curriculares, pois os alunos chegam com muitas dificuldades ao final dos primeiros anos do ensino fundamental.

As salas de aulas da escola são formadas com alunos das três etnias. Segundo relato de uma professora Terena (professora 3), esta prática acontece para evitar discriminações e para favorecer a convivência harmônica entre alunos (as). Mas a professora acrescenta que separar por etnias “seria melhor por causa da língua”. Neste caso, a professora fez menção ao projeto de ensino diferenciado que a escola realizou no passado. Para a realização do projeto, as turmas de alfabetização eram separadas por etnias.

O PPP em vigência na escola (EMITM, 2010) não anuncia um projeto de ensino diferenciado bilíngue como o anterior, mas anuncia uma forma diferenciada de trabalhar apontando como objetivo geral da escola oferecer uma educação de qualidade que supere a evasão e a repetência, voltada à construção da cidadania no sentido de: “[..] desenvolver uma

**educação intercultural e bilíngue** que promova condições de viver e conviver na sociedade envolvente formando alunos críticos que saibam lutar pelos seus direitos e valores” (EMITM, 2010, p. 19).

A escola segue a “matriz curricular” do ensino fundamental do município com algumas disciplinas diferenciadas para contemplar a “parte diversificada” do currículo escolar. Constituem parte desta diferenciação curricular as disciplinas de Língua indígena Guarani e Terena e História Indígena. Como proposta no PPP, a política linguística a ser seguida deve priorizar o bilinguismo e a alfabetização na língua materna das crianças. Contudo, na prática, a escola não desenvolve um ensino bilíngue de forma sistemática nos moldes almejados, seja porque a maioria dos professores não são falantes das línguas indígenas, seja porque as salas mistas em termos étnicos, dificulta este trabalho. Cumpre destacar que, no contexto da RID, boa parte das crianças Kaiowá e Guarani são falantes da língua de sua etnia.

Os professores têm consciência das limitações e desafios impostos à escola na direção da educação intercultural e bilíngue almejada. Inclusive, assumem que “boa parte não falam a língua indígena”. Por outro lado, veem positivamente as formações continuadas promovidas pela Ação Saberes Indígenas na Escola (BRASIL, 2013) e a produção de materiais didáticos diferenciados a serem usados nas aulas.

As observações/impressões sobre a escola indígena na atualidade evidenciam aspectos da colonialidade do poder que tencionam, tais como, a predominância da língua portuguesa nos processos de ensino; a imposição de um currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular a ser seguida e pelo uso de livros e materiais didáticos destinados às escolas não indígenas, entre outros fatores. Segundo Souza (2013, p. 80), “os Sistemas Educacionais ainda estão fortemente organizados dentro dos padrões das políticas centradas no etnocentrismo e tendências homogeneizadoras”.

Deparamo-nos com tensões, mas também com ressignificações, resistências e subversões. Apesar de todos os limites que se apresentam, os professores indígenas seguem com suas lutas, resignados, marcando territórios do ser e do conhecer, trazendo à tona os saberes indígenas para a escola. Isto pode ser verificado nos materiais diferenciados que são produzidos, nas pinturas e nas ornamentações corporais presentes em eventos especiais, nas participações nas danças e nas rezas, nas atividades laborais comunitárias, na insistência do professor de ciências com projetos alternativos voltados à sustentabilidade (hortas, reflorestamento) para a escola e para a comunidade com cultivo de plantas comestíveis e medicinais, entre outras práticas escolares e extraescolares observadas.

Permanece o desafio de se ter no horizonte uma escola intercultural e descolonizadora que responda plenamente aos anseios da diferenciação. “A descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar [...], desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos” (MIGNOLO, 2014). Cabe às escolas indígenas trabalharem numa perspectiva intercultural descolonizadora para “construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23). Nesta direção, há que se tratar da construção de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica que materializem as conquistas legais para a construção de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena. Escola indígena. Professor indígena. Colonialidade. Interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BRAND, Antônio. Os novos desafios para a escola e para o professor indígena. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 15, p. 59-69, 2003.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DOU de 25/06/2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. MEC/SECADI. **Portaria nº. 98, de 6 de dezembro de 2013**. Brasília, DOU de 09/12/2013, nº 238, Seção 1, pág. 28.

EMITM. ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU. **Projeto Político Pedagógico**. Dourados, 2010. Digitalizado.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes. [Entrevista concedida a] **Javier Lorca. Instituto Humanitas Unisinos**, 11/07/2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>>. Acesso em: 07/03/2019.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010)**. Campo Grande: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42.