

## Crianças e adolescentes indígenas e as desigualdades na educação básica: uma análise sobre o fracasso escolar enquanto uma discriminação sociocultural

### Indigenous children and adolescents and inequalities in basic education: an analysis of school failure as sociocultural discrimination

André Viana Custódio, Celiena Santos Mânica<sup>a</sup>.

<sup>a</sup>Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. E-mail: [manicaceliena@yahoo.com.br](mailto:manicaceliena@yahoo.com.br)

**Resumo:** O artigo busca apresentar um estudo sobre as desigualdades no sistema educacional quando se trata da educação básica de crianças e adolescentes indígenas e como o fracasso escolar pode representar uma discriminação sociocultural. Faz-se na presente pesquisa uma análise da estrutura educacional eurocêntrica, avaliando-se os índices de desempenho escolar em comunidades indígenas, bem como a análise de políticas públicas para a educação indígena. Ainda, aborda-se o descompasso com as expectativas e necessidades dessas comunidades. O sistema educacional despreza as formas tradicionais de conhecimento, o que denuncia uma colonização dos saberes dentro de uma estrutura educacional de herança eurocêntrica, a qual resulta em práticas discriminatórias.

**Palavras-chave:** Adolescente; Criança; Educação; Indígena; Políticas Públicas.

**Abstract:** The article aims to present a study on the inequalities in the educational system concerning the basic education of indigenous children and adolescents, and how academic failure can represent sociocultural discrimination. This research analyzes the Eurocentric educational structure, evaluating school performance indices in indigenous communities, as well as analyzing public policies for indigenous education. Furthermore, the gap with the expectations and needs of these communities is addressed. The educational system disrespects traditional forms of knowledge, which denounces a colonization of knowledge within an educational structure of Eurocentric heritage, which results in discriminatory practices.

**Keywords:** Adolescent; Child; Education; Indigenous; Public Policies.

*Submetido em: 29/05/2023*

*Aceito em: 17/10/2023*

## 1 INTRODUÇÃO

A educação básica é um direito social, previsto na Constituição de 1988 e garantido a todos. A escola ocupa um lugar de importância na formação de crianças e adolescentes, uma vez que é um espaço que deve privilegiar o intercâmbio de saberes. Porém, o modelo educacional brasileiro está fundamentalmente baseado em uma herança eurocêntrica, a qual mantém as raízes coloniais de

hierarquização dos saberes elencando o conhecimento científico europeu como o de maior relevância.

Os diversos grupos indígenas representam uma resistência ao permanecerem em grupos nas cinco regiões do Brasil, apesar de terem sido vítimas de um extermínio em massa desde a colonização. São grupos que possuem diferentes identidades culturais, compartilham saberes ancestrais e

apresentam uma riqueza em pinturas, línguas, estrutura e organização social e espiritualidade.

Na primeira parte do trabalho, analisou-se a identidade cultural indígena e as incoerências da estrutura escolar eurocêntrica implantada dentro das comunidades. No segundo ponto tratou-se dos índices de desempenho escolar em comunidades indígenas e o contexto educacional brasileiro em descompasso com as expectativas de crianças e adolescentes indígenas, o que reflete em índices de fracasso escolar. Na última parte do estudo foram abordados alguns aspectos da política nacional para a educação indígena enquanto uma ação em transformação, ainda longe de estar consolidada.

Sendo assim, questionou-se: quais são as situações que levam ao fracasso escolar e por quê crianças e adolescentes indígenas são os mais atingidos? A hipótese inicial foi a de que a estrutura educacional eurocêntrica não responde às expectativas e necessidades das comunidades indígenas, desrespeitando suas formas tradicionais de conhecimento, o que denuncia uma colonização dos saberes dentro de uma estrutura educacional de herança eurocêntrica e revela uma falha coletiva na garantia desse direito.

Os resultados alcançados apontaram para um contexto educacional assimétrico, no qual comunidades indígenas não recebem o devido respeito e reconhecimento no cenário nacional, e têm um pleno acesso à educação diferenciada. A estrutura escolar eurocêntrica reflete suas imperfeições na carência de uma formulação de indicadores, pois os utilizados tendem a privilegiar um modelo educacional ocidentalizado, que valoriza o conhecimento acadêmico formal e desconsidera os saberes tradicionais e as formas de aprendizagem próprias das comunidades indígenas.

A pesquisa se justifica pelo panorama dos altos índices de fracasso escolar dentro das comunidades indígenas, o que demonstra uma inadequação da estrutura educacional e aponta para a necessidade de desenvolver ações de promoção dos saberes dos povos originários, que levem em consideração as suas especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas.

Para tornar possível a elaboração do trabalho, se utilizou o método de abordagem dedutivo e como método de procedimento foi utilizado o monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de pesquisas bibliográficas, livros, documentos oficiais e pesquisas que tratam da temática.

## **2 A IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA E AS INCOERÊNCIAS DE UMA ESTRUTURA ESCOLAR EUROCÊNTRICA**

No Brasil, ao longo dos séculos, a história indígena foi sendo contada por figuras dominadoras, as quais criaram uma imagem do índio que contradizia suas riquezas culturais e negava as suas contribuições na identidade nacional, uma visão construída pela perspectiva de colonizadores. “A colonização fundada no saque e na predação, envolveu todos os “gentios”, sem nenhum critério, até os de tenra idade[...]” (Mubarac Sobrinho, 2007, p. 470).

Os índios foram retratados como animalizados, preguiçosos e monoculturais, uma vez que as suas diversas expressões não eram compreendidas ou visibilizadas, mas negligenciadas em uma tentativa de apagamento. “Essa identidade foi construída pelo discurso dos colonizadores, isso se dá por movimentos de silenciamentos[...]” (Bonácio; Honório, 2007, p. 1269).

Apesar de muitos grupos indígenas terem sido dizimados por colonizadores, alguns sobreviveram e permanecem em diferentes pontos do território brasileiro.

São 817.963 mil pessoas, representando 305 diferentes etnias e tendo registradas 274 línguas indígenas (Funai, 2010).

São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas, e sua contribuição ao patrimônio mundial – na arte, na música, nas tecnologias, nas medicinas e em outras riquezas culturais – é incalculável. Eles configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem (Baniwa, 2006, p. 47).

No que tange à educação, importa definir que a educação indígena se refere a ensinamentos transmitidos entre gerações e independe de uma escola, já a educação escolar indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola[...]”, (Baniwa, 2006, p. 129)

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos

povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (Baniwa, 2006, p.57).

O espaço escolar pode representar uma forma de instrumentalização para que a população indígena compreenda outros saberes e diferentes maneiras de organização social.

A educação escolar indígena não pode ser considerada como simples resultante de políticas para “índios”, até porque ela é, em grande medida, uma conquista do próprio movimento indígena e é, também, um espaço de movimentação que estas populações foram criando, do qual podem se apropriar de conhecimentos sobre o sistema não indígena e desenvolver novas práticas políticas (Lourenço; Pereira, 2022, p. 5).

Porém, um aspecto relevante é o de que a com a implementação das escolas, enquanto uma derivação das políticas culturais ordenadas pelo Estado, houve uma alteração na dinâmica das comunidades indígenas. “Novas agências, como a escola, posto de saúde [...] passam a impor seus sistemas de soluções.” (Benites; Pereira, 2021, p. 214). O que ocasiona uma transferência de responsabilidade na resolução de conflitos, os quais eram anteriormente resolvidos entre os membros da família.

Assim, novas práticas vão se incorporando às comunidades na medida em que a presença de instituições governamentais adentram nos territórios indígenas.

Ainda, a estrutura curricular escolar tem como fundamento práticas colonialistas, o que inclui uma hierarquização de saberes e conseqüentemente a desvalorização da

riqueza cultural indígena, e, por vezes, tende a ser um espaço no qual o Estado utiliza um poder disciplinador, causando uma tensão permanente entre o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena.

A escola, durante muito tempo, foi um instrumento potente na destruição das culturas de diferentes povos indígenas no Brasil. “Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias.” (Baniwa, 2006, p. 57).

A cultura da transmissão oral de conhecimento, pintura corporal, caça e coleta, entre outras práticas indígenas, traduz uma força coletiva de cooperação entre os membros. “Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias[...]” (Melià, 1999, p. 12).

Permanece nas práticas, entre os povos indígenas, uma educação que valoriza o modo de ser para que se mantenham as tradições nas novas gerações. O que é uma das características marcantes na educação indígena, a força de comunidade.

### **3 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O DESCOMPASSO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO COM AS COMUNIDADES INDÍGENAS**

Apesar de comunidades indígenas apresentarem uma forma peculiar de organização e transmissão de conhecimento, no âmbito educacional, o Estado realiza avaliações que são padrão para o modelo nacional de educação, a qual é uma realidade de educação distinta da vivenciada pela população indígena.

Dados do Censo Escolar, de 2019, registraram que estudantes indígenas são os mais reprovados, estando com 10,9 no gráfico comparativo, o que representa uma colocação acima da média nacional. A mesma pesquisa identificou crianças e adolescentes indígenas são os que mais

deixaram a escola em 2019, somando 5,7 no gráfico comparativo. (Unicef, 2021).

A reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar são expressão de um conjunto de situações, concepções, mecanismos e condições que se articulam na realização dos processos de escolarização de crianças e adolescentes. A taxa de distorção idade-série nas terras indígenas chegam a 42,7%, penalizando quatro em cada dez estudantes (Unicef, 2021).

Muitos elementos contribuem para o sucesso ou o fracasso escola, devem ser consideradas: condições objetivas de trabalho pedagógico, como a existência de infraestrutura, espaços físicos e equipamentos adequados; o trabalho coletivo docente que permite pensar e fazer escolhas didáticas e pedagógicas concernentes aos contextos das comunidades escolares; a gestão democrática que permite a aproximação da escola com sua comunidade e a escuta ativa dos problemas e a participação da mesma nas soluções (Unicef, 2021).

As características individuais desempenham um papel significativo na perpetuação das desigualdades, e quando aliadas ao contexto em que ocorre o processo educacional, tendem a amplificar essas disparidades, contribuindo assim para a exclusão dentro do sistema de ensino. O rótulo do fracasso escolar “impõe sofrimento à criança que leva este fardo ao longo da vida, causando prejuízos de ordem emocional, social e profissional.” (Cecchetti, 2020, p.28).

Cabe ressaltar que o formato de avaliação de resultados aplicado pelo Brasil é insuficiente, pois o seu modelo padronizado e limitado não consegue medir diferentes saberes, uma vez que padroniza grupos distintos. A falta de contextualização cultural também pode impactar negativamente a compreensão dos conteúdos avaliados.

a concentração na aprendizagem implica partir e dar prioridade ao

ponto de vista da demanda e do aluno, romper com uma tradição educativa que definiu historicamente seu trabalho a partir da oferta e do ponto de vista do ensino e, portanto, dar uma profunda virada no paradigma educativo e escolar convencional. Contudo, no meio escolar a aprendizagem continua sendo identificada com rendimento escolar. Assim, passa ao primeiro plano e generaliza-se o uso de provas padronizadas. (Torres, 2000, p. 44).

Além de a nomenclatura fracasso escolar remeter a uma conotação negativa, a qual lança um olhar punitivo e preconceituoso contra o estudante colocado nesse rótulo.

O termo 'fracasso escolar' já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno 'fracassado' não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a etiqueta do fracasso for aplicada à escola em seu conjunto porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. (Marchesi; Pérez, 2004, p. 17).

No caso da população indígena, o enfrentamento da cultura da reprovação nas escolas não pode ocorrer no mesmo formato que nas escolas em outras regiões do país, pois os povos originários transmitem conhecimentos com vivências, práticas para além da estrutura escolar.

Entendendo que as escolas são ambientes plurais e partindo dessa

premissa, importa estudar como são desenvolvidos e como promovem os rumos educativo de estudantes quando esses estão “[...]em contextos específicos com desafios adicionais em nível demográfico, social, econômico, cultural e educacional. (Silva; Silva, 2023, p. 3).

O que significa compreender o contexto das comunidades, levando em consideração suas tradições.

O espaço escolar deve contemplar a singularidades dos estudantes e quando a escola estiver em uma comunidade indígena, ela deverá se adequar a essa cultura.

Uma instituição que prima por um alto grau de desenvolvimento deve aliar seus objetivos científico-formativos com a realidade da comunidade, pois “conhecimento e formação se enlaçam com os projetos pessoais e sociais de construção da cidadania pública (Dias Sobrinho, 2012, p. 615).

Porém, quando avaliações nacionais consideram para fins estatísticos apenas um formato de educação, a de herança eurocêntrica, as comunidades indígenas são deixadas à margem e rotuladas como um fracasso por documentos nacionais.

[...] há dois tipos de deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um que vai na busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações causa-efeito entre influências negativas de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares. Assim aos estudos assentados nas teorias do capital humano ou da carência cultural sobreveio uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados nela obtidos. (Paulilo, 2017, p. 1258).

Para compreender é necessário verificar como os parâmetros são criados e o que significa qualidade no ensino. A escola reproduz modelos e medidas sobre

o que é considerado qualidade, conceito que é socialmente construído.

Assim, ao tratar de qualidade, é necessário compreender conjunturas e “interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social.” (Silva, 2008, p. 329).

A concepção adotada pelo Estado a respeito da avaliação utiliza métodos estanques, o que se distancia de uma ideia de qualidade enquanto métrica de um contexto de interação constante entre os atores escolares.

[...] a obtenção de consenso nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um consenso socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões. (Campos, 2000, p. 112).

Um espaço social é um lugar de singularidades e essas devem ser contempladas pelo olhar Estatal e, para um mapeamento da realidade, os instrumentos de pesquisa são ferramentas essenciais e como realizam análises complexas, repletas de múltiplas variáveis, “é preciso usar com cuidado a estrutura estatística, e ir além dela.” (Santos, 2013, p. 16).

Para que se possa apontar problemas sociais com precisão, devem ser considerados diferentes situações de uma realidade. Por tanto, “construir dimensões e definir fatores de qualidade para a Educação exigem a identificação de condições[...]” (Carvalho; Joana, 2023, p. 3).

Identificar e interpretar necessidades no âmbito da educação é fundamental para instituir objetivos educativos, os quais devem alcançar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Importa ressaltar que os instrumentos nacionais de avaliação

devem ser bem escolhidos e pensados, para que o Estado não corra o risco de utilizar instrumentos de pesquisa ditados por modelos europeus, que nada se assemelham com as realidades locais, pois “as estatísticas só expressam a realidade quando recolhidas através de uma teoria válida; estatísticas e teoria se completam” (Santos, 2013, p. 14).

Os resultados apresentados previamente demonstram que as escolhas de instrumentos avaliativos assumem uma postura discriminatória por parte do Estado, uma vez que este permanece reproduzindo um padrão que hierarquiza os saberes e invisibiliza culturas.

Com recursos insuficientes e necessidades crescentes, a qualidade passa a ser concebida principalmente do ponto de vista da eficiência dos sistemas educacionais. São implantados, então, sistemas nacionais de avaliação de desempenho, ao mesmo tempo em que se procura descentralizar a gestão das escolas ao nível dos municípios e das unidades escolares. A concepção empresarial de qualidade baseada nos novos paradigmas de gestão, o chamado “toyotismo”, serve de modelo para muitas das reformas introduzidas nesse período. Dessa maneira, procura-se, também na educação, delegar responsabilidades, ao mesmo tempo em que se adotam sistemas de avaliação centralizados que buscam controlar a “produtividade” da educação, medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diversas etapas de sua escolaridade. (Campos; Haddad, 2006, p. 104).

Assim, a estrutura educacional nacional revela, em sua função disciplinadora e normalizadora de saberes, realizadas pelo controle, sua perspectiva de um saber centralizado na cultura eurocêntrica, a qual permanece subalternizando a cultura indígena.

#### **4 AS AÇÕES E POLÍTICAS NACIONAIS PARA A PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO BRASIL**

No cenário internacional a luta indígena ganhou força em alguns documentos, como na Convenção nº189 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais, de 1989. A qual observou que esses grupos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos seus Estados.

Esta Convenção foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, e em seu art. 27, dispõe sobre a necessidade dos programas e serviços educacionais atenderem às “necessidades especiais” dos povos, sendo desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, garantindo-lhes o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, bem como a destinação de recursos para essa finalidade. (Brasil, 2015)

Em 2007, a Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas também previa que os povos indígenas deveriam ser livres de discriminações e do controle do Estado, sendo respeitados e autônomos para viver a sua identidade indígena, sendo garantido o direito à cultura.

1 - Os povos indígenas têm o direito à autodeterminação, de acordo com a lei internacional. Em virtude deste direito, eles determinam livremente sua relação com os Estados nos quais vivem, num espírito de coexistência com outros cidadãos, e livremente procuram seu desenvolvimento econômico, social, cultural e espiritual em condições de liberdade e dignidade. 3 - O povos indígenas têm o direito de serem livres e iguais a todos os outros seres humanos em dignidade e direitos, e de serem livres de distinção ou discriminação adversa de qualquer tipo baseada em sua identidade indígena. 4 - Os povos indígenas têm o direito coletivo de existir em paz e segurança como povos distintos e de serem protegidos contra o genocídio, assim como os direitos individuais à vida, integridade física e mental, liberdade e segurança da pessoa.5 - Os povos indígenas têm o direito coletivo e individual de

manter e desenvolver suas características e identidades étnicas e culturais distintas, incluindo o direito à auto-identificação.6 - Os povos indígenas têm o direito coletivo e individual de serem protegidos do genocídio cultural[...] (Nações Unidas, 2007).

No Brasil, a cultura indígena está constitucionalmente protegida em diferentes partes da Constituição Federal de 1988. Conforme o artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições[...]” (Brasil, 1988).

No que tange à proteção dos territórios indígenas, na Constituição Federal, 1988, ficaram garantidos os direitos originários sobre as terras as quais “[...]tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Brasil, 1988).

No que tange à educação, as ações e políticas do Ministério da Educação (MEC) são norteadas pelo Decreto nº 6.861, de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e estabelece a sua organização em territórios etnoeducacionais.

A população indígena tem direito a uma educação diferenciada e intercultural, no sentido de obter o reconhecimento estatal de sua autonomia. Porém, no artigo 14, do Decreto nº 6.861/09, ficou positivado que

o Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos. (Brasil, 2009).

O que aponta para um controle dessas escolas por parte do Estado e apesar de uma garantia legal de proteção à cultura é possível identificar uma manutenção de um poder que busca disciplinar essa educação.

O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015,

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (Brasil, 2015).

Uma das situações que desenha um descompasso entre a escola e a comunidade indígena é a falta de professores indígenas. Em razão de uma falta de guia, os conhecimentos tradicionais podem perder espaço, pois os estudantes são incentivados a destinarem seu tempo e interesse para os estudos de saberes não indígenas.

Considerando a importância da representatividade do professor indígena, ocupar esse espaço “apresenta-se como uma necessidade na busca pela consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade[...]” (Silva; Sousa; Silva, 2021, p. 863).

Nesse sentido, ficou consolidado na Resolução nº 1, de 2015:

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino.  
Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso,

a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural. Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio. (Brasil, 2015).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 9/2015 aduz, que, embora existam orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 6/2014 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2015, constata-se que, no geral, o tratamento dado às escolas indígenas ainda se pauta pelo não respeito às suas especificidades, obstaculizando a consolidação dos dispositivos legais que permitem que as escolas indígenas sejam criadas e geridas por normas e procedimentos jurídicos próprios. (Brasil, 2015).

Quando se trata de estabelecer parâmetros nacionais de avaliação que não respeitem a peculiaridade dessas escolas e ao submeter as comunidades indígenas a uma avaliação padronizada e desvinculada da realidade social a qual a comunidade pertence, o Estado reproduz uma herança eurocêntrica de punição, hierarquização e rotulação. “É um controle, normalizante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (Foucault, 2014, p. 181).

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para se apropriar ainda mais e melhor.[...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento



que lhe é específico, o exame. (Foucault, 2014, p. 167)..

Apesar das lutas indígenas, as escolas indígenas existentes, de uma maneira geral, ainda não apresentam as condições necessárias para realizar o atendimento educacional que os povos indígenas demandam, independente de suas situações de contato ou de relação interétnica. Nessas escolas, ainda prevalecem padrões, concepções, ideologias, bem como modos de ser e de viver homogêneos e universalistas (Brasil, 2015).

As atividades educacionais devem estar integradas às práticas da comunidade. Assim, dentro de cada o contato e acesso aos conhecimentos sistematizados, “poderá ser promovido de acordo com os modos, tempos e espaços próprios.” (Brasil, 2015).

Somente a partir do respeito e da compreensão do estilo de vida de cada grupo indígena, e atendendo às demandas da coletividade, será possível aprimorar as formas de aprendizado e cumprir com as garantias constitucionais que tratam de uma educação indígena que valoriza os saberes dos povos originários.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legais e da luta do movimento indígena, a escola almejada, aquela garantida constitucionalmente, a qual busca promover experiências interculturais, bilíngues e comunitárias, que visa a prática do respeito e o reconhecimento da identidade nacional dos grupos indígenas, ainda precisa ser consolidada.

Na primeira parte do trabalho analisou-se as variações da identidade cultural indígena e as incoerências da estrutura escolar eurocêntrica, a qual padroniza e invisibiliza as contribuições dessas culturas na construção do Brasil. No segundo ponto, tratou-se dos índices de desempenho escolar em comunidades

indígenas e apontou-se para utilização de parâmetros e métricas desvinculados da realidade social desses grupos, sendo essa uma maneira de exercer um poder disciplinar na tentativa de colonização dos saberes, o que fortalece uma estrutura educacional fundada na dominação e revela uma falha coletiva na garantia desse direito aos povos originários.

Na última parte do estudo abordou-se alguns aspectos da política nacional para a educação indígena, suas diretrizes e proteções, e apresentou-se um panorama de um descompasso no contexto educacional em relação a essas previsões legais.

Desde a Constituição de 1988 os povos originários têm direito à preservação de sua cultura e tradições, o que abrange a educação diferenciada, porém, o Estado ainda não estruturou adequadamente escolas que atendam às demandas das comunidades indígenas.

O presente estudo confirma, assim, a hipótese no sentido de que o Estado não proporciona a educação escolar indígena dentro das exigências previstas, descumprindo as garantias legais, o que contribui para o aumento de desigualdades no sistema educacional, quando se trata da educação básica de crianças e adolescentes indígenas.

Ainda, ao utilizar parâmetros de avaliação padronizados, o Estado incorre em uma prática discriminatória que favorece a hierarquização dos saberes e marginaliza a cultura indígena. Algumas das diretrizes para a educação indígena também refletem uma perspectiva disciplinadora e discriminatória dos saberes. Dessa forma, restou evidenciado que a estrutura escolar brasileira ainda é carregada de uma cultura eurocêntrica, punitiva e centralizadora, impactando negativamente os grupos indígenas.

Para que seja possível transformar esse panorama, são necessárias ações no sentido valorizar a diversidade cultural indígena, as quais devem englobar desde

programas de conscientização e sensibilização para combater estereótipos, atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade étnica, até a reestruturação das avaliações nacionais, para que estas não continuem utilizando parâmetros desproporcionais. Uma transformação nesse cenário implica em uma mudança de concepção a respeito da cultura indígena, um compromisso que precisa ser assumido pelo Estado, mas que deve ser ratificado pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2006
- BENITES, Eliel; PEREIRA, Levi Marques. 2021. "Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser – teko jára, habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos kaiowá e guarani". Revista Tellus, vol. 21, n. 44: 195–226. DOI 10.20435/tellus.vi44.745.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 abr. 2023.
- BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. FUNAI. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br> Acesso em: 18 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_s](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_s) lug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N°: 13/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 18 mai. 2023.
- BONÁCIO, Daiany; HONÓRIO, Maria Aparecida. Identidade, história e língua: o outro e o centro na construção discursiva do sujeito-índio. In: Celli – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2007. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_linguisticos/pfd\\_linguisticos/019.pdf](http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/019.pdf) .Acesso em: 28 abr. 2023.
- CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). A educação entre os direitos humanos. Campinas: Ação Educativa. 2006. p. 95–125.
- CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47–70, out. 2000.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). 2016. Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo, Ed. UNESP.
- CECCHETTI, Fabíola Cardoso. **Política educacional de enfrentamento ao fracasso escolar: uma análise do Programa Estadual de Novas Oportunidade de Aprendizagem (PENOA/SC).** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- CARVALHO, Maria João; JOANA, Luciana Salvador. Qualidade e Inspeção da Educação: representações dos diferentes

atores educativos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-26, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BVfnZWJWbRKDLC8sTQKGsyS/?lang=pt> Acesso em: 18 mai. 2023.

DIAS SOBRINHO, Jose. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. Avaliação, Campinas, v.17, n.3, p.601-618, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003> Acesso em: 18 mai. 2023.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURENÇO, Renata; PEREIRA, Levi Marques. Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena - ava reko - e o modo de ser não indígena - karai reko. Revista de Antropologia. São Paulo, v. 2022. Disponível em: Acesso em: 18 mai. 2023.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. ; GIL, C. H.(Org.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Crianças indígenas "urbanas": Aproximações a uma historiografia na Amazônia. **EcooS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1092> Acesso em: 17 mai. 2023

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 49, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002> Acesso em: 17 mai. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em:

[https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_nacoes\\_unidas\\_povos\\_indigenas.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_nacoes_unidas_povos_indigenas.pdf) Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. São Paulo: Editora da USP, 2013.

SILVA, Vandrê Gomes. **Por um sentido público da qualidade da Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

SILVA, A. M. da; SILVA, S. M. da. Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, , 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8438>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SILVA, Maria Rykelmada Costa; SOUZA, Edcarlos Miranda de; SILVA, Itamar Miranda da. Educação escolar indígena: abrangência e perfil do professor de comunidades indígenas no Acre. South American Journal fo Basic Education, Technical and Technological. v.8 n.2 2021: Edição jan/abr.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p.1252-1267, dez. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 201.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Reprovação, abandono e distorção idade-série. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.



#### **ANDRÉ VIANA CUSTÓDIO**

Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com Pós-doutorado na Universidade de Sevilha (US/Espanha); Coordenador adjunto e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGD/UNISC).



#### **CELIENA SANTOS MÂNICA**

Doutoranda em Direito pelo Programa da Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, com bolsa PROSUC/CAPES Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens do PPGD/UNISC (2022 - atualmente).