

Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena

Between the universal and the specifics in the construction of indigenous school education

Clovis Antonio BRIGHENTI¹

Resumo

Nesse artigo desenvolvemos uma análise crítica do sistema de avaliação da educação básica. A partir de dados colhidos junto ao IDEB constatamos que as escolas indígenas em Santa Catarina avaliadas nos anos 2011 e 2013 ficaram entre os piores índices naquele estado. Buscamos compreender a metodologia e ideologia que orientaram as avaliações. Percebemos que há imposição de conteúdos e práticas metodológicas. A avaliação, sem respeitar as particularidades, segue sendo uma maneira de impor aos indígenas a integração à *nação* brasileira. A partir dos conceitos de colonialidade, concluímos que ao persistir esse modelo de avaliação as notas baixas são formas de resistência.

Palavras-chave: Educação Escolar. Avaliação. Resistência.

Abstract

In this article we develop a critical analysis of basic education evaluation system. From data collected by the IDEB we noticed that by indigenous schools in Santa Catarina evaluated in the years 2011/2013 were among the worst rates in that state. We seek to understand the methodology and ideology that guide the evaluations. We realize that there is imposition of content and methodologies practices. The evaluation without respecting the particularities remains a way of imposing on indigenous integrating the *nation* Brazilian. From the concepts of colonialism, we conclude that to persist this evaluation model the low notes are forms of resistance.

Keywords: Education. Assessment. Resistance.

1 Doutor em História Cultural. Professor de História Indígena na Universidade Federal da Integração Latino America (UNILA). Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígenas do MEC. Colaborador do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Avenida Tarquínio Joslin dos Santos, 1000. CEP: 85870-901. Tel.:(55) (45) 3529 2890. Email: <clovisbrighenti@hotmail.com>.

Introdução

A conquista mais expressiva dos povos indígenas nas últimas décadas e porque não desde a invasão portuguesa, foi a aprovação do texto constitucional de 1988. Longe de ser um marco jurídico extremamente avançado como necessitam e desejam os povos indígenas, ele se caracterizou por alterar profundamente o passado colonial, as políticas de branqueamento do século XIX e os ideais do nacionalismo do século XX. Dois aspectos se sobressaem nesse rompimento com a colonialidade: o primeiro deles tem a ver com a possibilidade dos indígenas participarem ativamente na construção de suas pautas, com o fim do regime tutelar expresso nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal (CF) de 1988. (BRASIL, 1988). A tutela se manifestava de maneira distinta nas diferentes regiões do Brasil e era mais percebida nos contextos de extrações de produtos naturais com fins econômicos para compor a rubrica contábil dos órgãos indigenistas federais, denominada *renda indígena*, como madeira, garimpo, lavouras mecanizadas, criação de gado e arrendamentos de terra. A exploração desses recursos naturais ocorria mediante a repressão aos indígenas a fim de mantê-los controlados para não contrariarem as políticas do Estado e os desvios de verbas por parte de seus servidores. O fim da tutela significou a liberdade para os povos indígenas se manifestarem livremente, defender seus direitos e decidir seus projetos históricos, além da possibilidade de criarem associações civis.

Outra mudança profunda introduzida com a Constituição Federal de 1988 foi a modificação do conceito de educação escolar, expresso no Art 210 da CF. (BRASIL, 1988). Ainda que de maneira tímida, a CF garantiu o direito a “[...] utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Dois aspectos se sobressaem, quais sejam o uso das línguas maternas e as formas próprias de transmitir os conhecimentos. No *Caput* do Artigo também está assegurado o respeito aos valores culturais. Essas garantias abriram as portas para as conquistas que viriam a seguir com a legislação infraconstitucional, as quais foram sendo buriladas com a participação ativas dos povos indígenas.

Da legislação infraconstitucional destacamos apenas alguns elementos que nos auxiliam na compreensão da extensão dos direitos da educação escolar específica e diferenciada. Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 destacamos o Art. 78 (BRASIL, 1996) por afirmar a interculturalidade e o bilinguismo nas escolas indígenas como elementos fundamentais para a reafirmação de suas identidades, valorizar a memórias históricas, a ciência própria e incentivar o uso das línguas maternas no diálogo crítico com os conhecimentos ocidentais. Já o Art. 79 determina à União o

apoio técnico e financeiro para gestão do sistema de ensino desenvolvido pelos estados e/ou municípios, aplicando programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com anuência das comunidades indígenas. Também garante o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e o apoio para publicação de material didático específico e diferenciado.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), publicado pelo Ministério da Educação oferece subsídios para a elaboração de Projetos Pedagógicos para as escolas indígenas. É um documento importante, muito embora tenha limitações conceituais como aponta Borges e Borges:

A proposta historiográfica contida no Referencial traz problemas em sua essência, seu pressuposto teórico limita a formação de um agente histórico transformador, comprometendo a discussão da história como prática social dos homens. Não se trata de rejeitar a proposta de um Referencial, pois, sua publicação teve um efeito benéfico junto aos órgãos de ensino estaduais e municipais ao colocar a educação escolar indígena de forma concreta e oficial, porém, é necessário que saibamos quais suas limitações e decorrências para os projetos históricos das Comunidades indígenas. (BORGES; BORGES, [S.l.] [19-?], não paginado).

Um terceiro ordenamento que merece destaque é o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação pelo qual ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, criando a categoria Escola Indígena no sistema de ensino do país com a finalidade de que sejam verdadeiramente específicas e interculturais. A criação dessa categoria permite autonomia das escolas tanto no aspecto pedagógico como financeiro. Dessa forma garante aos povos indígenas maior autonomia na gestão escolar. O referido Parecer foi transformado em ordenamento jurídico através da Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999).

Somada a legislação nacional, agregamos a legislação internacional, especialmente a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), (BRASIL, 2002) à qual o Brasil é signatário, pois a mesma confere aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Determina que os povos indígenas não precisam seguir as orientações nacionais quanto ao calendário, alfabetização, horários de funcionamento da escolar bem

como possuem a liberdade de definir os conteúdos curriculares que desejam dar mais ênfase em seu processo de ensino.

Essas garantias legais representaram algo inédito na relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Elas rompem com um passado de imposições de saberes, de domesticação, de mudanças profundas que se pretendia para esses povos integrando-os a *nação* brasileira. A escola como projeto colonial era o principal instrumento e agente externo encarregado de alterar profundamente os saberes e práticas desses povos, impondo-lhes outros saberes, vazio de significados, mas responsáveis por novas cosmografias, na perspectiva da construção de “[...] um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional” (BERGAMASCHI, 2010, p. 134).

Visualiza-se nesse momento um novo cenário e se projeta sobre essas novas experiências de educação escolar um horizonte de renovação da educação escolar brasileira, que doravante deverá adotar a perspectiva do diálogo intercultural.

Avaliação do ensino: especificidade não reconhecida

Um olhar mais atento ao conjunto dos ordenamentos jurídicos da educação nacional percebe-se que as especificidades da educação escolar indígenas ficam seriamente prejudicadas ou mesmo ameaçadas de ocorrer por conta de um pensamento que acredita ser universalizante e, portanto destinado a todas as unidades e níveis de ensino. Identificamos na política e na legislação da avaliação escolar um dos principais elementos de sobreposição dos conceitos universalizantes sobre as especificidades.

Com o argumento de melhorar a educação básica o governo criou mecanismos para avaliação unificados nacionalmente. A fim de melhor compreender o processo de criação do sistema escolar buscamos o auxílio da análise de Silva (2010, p. 429).

O sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o fim da década de 1980 até o atual contexto. Segundo Bonamino e Franco (1999), em 1988 o então criado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC) realiza uma aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos. Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento do projeto, deslançando efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Na sequência, os ciclos de avaliação se davam por amostragem, trianualmente. A partir de 2001, ocorre uma mobilização do MEC no sentido de empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, sendo repaginado e aprimorado. Em 2005, é novamente aperfeiçoado, ampliando-se com a inclusão da Prova Brasil, tendo, entre outras mudanças, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual.

Se as escolas indígenas são específicas e diferenciadas e cada povo tem uma forma própria de conceber sua escola os indicadores de avaliação devem estar contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É a comunidade escolar que deve decidir o que e como avaliar. Não entanto, para o MEC essa possibilidade não substitui o processo nacional.

Em 2005, através Portaria nº 931, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2016, o Saeb foi incorporado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)². O Sinaeb está composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – conhecida ainda pela antiga sigla Saeb – pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mais conhecida como e pela Prova Brasil. A última etapa da educação básica é avaliada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O ensino superior é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), dentre outros instrumentos.

De acordo com o portal do MEC na internet as avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, criado em 2007,

[...] cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2016).

2 Portaria Nº 369, de 5 maio 2016. (BRASIL, 2016).

Em 2007 o Inep criou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) indicando dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A Portaria nº 369³, que cria o Sinaeb incorporou outros elementos à avaliação do desempenho escolar, mas os princípios norteadores do processo de avaliação continuam sendo os mesmos.

Pelo Art. 8º da Portaria nº 369 (BRASIL, 2016) ficam definidos, no âmbito do Sinaeb: a) Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017. b) Avaliação de Alfabetização, *Provinha Brasil*, disponibilizada pelo Inep no início e ao final de cada ano letivo, para uso das escolas de redes pública e privada de ensino que manifestarem interesse, com o objetivo principal de auxiliar o professor a avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas; c) Avaliação Nacional de Alfabetização, de aplicação bianual, com o objetivo de avaliar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática dos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Seja nas legislações anteriores, seja no Sinaeb, não encontramos qualquer referência a possibilidade de avaliações diferenciadas para escolas específicas, tampouco sobre outros conteúdos a serem avaliados. As escolas indígenas, para obtenção de boa nota junto ao Ideb, precisam ensinar português e matemática em seus processos de aprendizagem.

Há uma padronização em todos os níveis de ensino, como muito bem pontuou Silva:

Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) [substituído pelo Sinaeb em 2016] é do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, por meio de acordos

3 Portaria n. 369, de 5 de Maio de 2016. Substitui a Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 abr.2007. (BRASIL, 2016).

e convênios intergovernamentais, têm instigado a curiosidade de pesquisadores da área acerca do seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira. (SILVA, 2010, p. 429).

Uma experiência de avaliação

Na divulgação dos dados das avaliações do Ideb realizadas nos anos de 2011 e 2013 no estado de Santa Catarina foram listadas todas as escolas avaliadas, dentre elas pelo menos três escolas indígenas, um do povo Xokleng Laklânô e duas do povo Kaingang. Os dados da avaliação dos anos iniciais⁴ para 2011 colocaram a Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Cacique Vanhkre em último lugar com nota de 3,1 e a Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Pinhalzinho, também do povo Kaingang na mesma Terra Indígena com nota 3,5 ficando apenas 4 colocação acima da Vanhkre. Já a Escola Indígena de Educação Básica EIEB Laklânô ficou com 4,5.

No ano de 2013 as notas seguiam baixas com 3,2 para a EIEB Cacique Vanhkre, 2,9 para a EIEF Pinhalzinho e 3,5 para a EIEB Laklânô baixando inclusive a nota na relação com a avaliação anterior.

Quadro 1 - Resultado dos anos iniciais (4^o série ou 5^o ano)

Escola	2011	2013
EIEB Cacique Vanhkre	3.1	3.2
EIEF Pinhalzinho	3.4	2.9
EIEB Laklânô	4,5	3,5
Média no estado de Santa Catarina	5,7	5,7

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

Nos anos finais do ensino fundamental (8^a série ou 9^o ano) a EIEB Cacique Vanhkre aparece novamente em última colocação no estado com nota 2,3 em 2011 e 2,2 em 2013⁵. Já a EIEB Laklânô recebeu nota de 2,8 em 2011 (ficando duas posições acima da Vanhkre) e 3,2 em 2013.

4 As avaliações nas escolas indígenas no ensino fundamental foram realizadas apenas nos anos de 2011 e 2013. Nos demais anos a escola não participou ou não foram divulgados os dados.

5 A EIEF Pinhalzinho não participou ou os dados não foram divulgados nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 2 - Resultado dos anos finais (8ª série ou 9º ano)

Escola	2011	2013
EIEB Cacique Vanhkre	2,3	2,2
EIFE Pinhalzinho	--	--
EIEB Laklãnõ	2,8	3,2
Média no estado de SC	4,7	4,1

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

A natureza desse ordenamento provoca constrangimento nas escolas que não conseguem atingir os índices de *aproveitamento*. Os professores e alunos indígenas sentem-se retraídos e impotentes diante da comparação dos resultados em nível estadual ou mesmo regional. Resulta que para a sociedade regional, notas baixas indicam que está havendo incompetência dos gestores e professores das escolas indígenas em desenvolver ativamente o processo de ensino. As notas inferem também nas decisões dos pais em matricular os filhos na escola. É comum, nos contextos acima relatados, encontrar famílias que buscam escolas fora das Terras Indígenas para matricular seus filhos, muito vezes com sacrifícios econômicos e não poucas vezes submetendo seus filhos a uma série de preconceitos, ou seja, ao invés de ser um processo educativo torna-se manipulador e provocador de tensões sociais.

Quando o negativo torna-se positivo

Perante a sociedade nacional os dados acima, colocando as escolas indígenas em último lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira, para o estado de Santa Catarina pode parecer um elemento extremamente negativo. Porém, pensado a partir da ótica da universal e do específico podemos ler os dados a partir de outro ângulo e perceber que ao menos as escolas indígenas estão se diferenciado do sistema de ensino daquele estado, ou seja, não estão seguindo os parâmetros de ensino considerados relevantes para a sociedade nacional.

É verdade que esses dados carecem de uma avaliação mais aprofundada no seu universo micro, ou seja, a partir dos contextos escolares. Mas para efeito de nossa análise esses dados nos auxiliam a perceber que esse sistema de avaliação nacional e unificado não contempla a educação diferenciada. O Sinaeb parte do pressuposto que todas as escolas têm como prioridade de ensino as disciplinas

de matemática e português. Dos vários níveis de avaliação talvez o mais injusto e desproporcional é a provinha Brasil, porque é justamente nessa fase da escolarização que as crianças tem o direito de ser alfabetizadas na língua materna, que no geral nas escolas indígenas não é o português. Então como aplicar uma avaliação do desempenho em português se as escolas ensinam em outras línguas, amparadas pela Constituição Federal.

As provas são aplicadas nacionalmente, não havendo diferenciação por regiões ou contextos culturais específicos. Nessa dinâmica as escolas indígenas são as mais prejudicadas porque não são consideradas suas características próprias. Na média em que uma escola indígena aplica pedagogicamente os conteúdos de seu interesse, respaldados pela legislação específica, estarão dando prioridade a outros conteúdos que não aqueles objetos da avaliação. Dessa forma a avaliação não produz o efeito desejado porque não se está avaliando o conteúdo aplicado, mas aquele desejado pelos gestores educacionais nacionais.

Esses elementos remetem a questões prévias, base para compreender os elementos, por exemplo: Quem define a hierarquia dos conteúdos relevantes nas escolas indígenas a serem avaliados? Quem define que português e matemática são os conteúdos de interesse prioritário dos povos indígenas? Por que apenas a alfabetização na língua portuguesa é avaliada se constitucionalmente os povos indígenas tem direito a alfabetização na língua materna?

Para encontrar respostas as questões acima, se faz necessário compreender que para as sociedades ocidentais a escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. A hierarquia de importância dos conteúdos ministrados produz uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

A avaliação, em última instância, é a aferição da capacidade de incorporação do conteúdo considerado mais relevante para os conhecimentos universais. Para o Estado brasileiro o conteúdo relevante a ser avaliado é a língua portuguesa e a matemática, sendo, portanto, imputado aos povos indígenas a necessidade de aproximação dos saberes ocidentais, e em última instância na sua integração a sociedade nacional. O projeto de Nação continua sendo imposto aos povos indígenas.

Quando observamos a difícil situação de vida dos povos indígenas, pelas permanentes violações de seus direitos

básicos, como o direito ao território e à saúde, podemos acreditar que ou o Brasil ainda não definiu seu projeto de nação; ou já definiu e neste projeto não há lugar para os povos indígenas. (BANIWA, 2013, p. 1).

Conforme mencionamos em nosso artigo anterior (BRIGHENTI, 2015) constatamos que de fato não há um projeto de Brasil, mas há sim um conceito de nação das elites dominantes, e nesse projeto o lugar para os povos indígenas é o mesmo de 200 anos atrás, quando se definiu simbolicamente a *nação* brasileira, ou seja, do não lugar. Os povos indígenas vêm modificando esse projeto e construindo outros. O fim jurídico da tutela é um indicativo de que o projeto de nação das elites vem sendo questionado.

Considerações finais

A qualidade da educação escolar passa necessariamente pela avaliação do seu sistema de ensino. Nesse sentido, a iniciativa do Ministério da Educação em criar os mecanismos e ir aperfeiçoando-os é um ato necessário e fundamental para que se possa identificar as lacunas e ir melhorando o sistema educacional. A Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016 ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ampliou o alcance da avaliação para outras dimensões do ensino que ocorria com o Saeb (BRASIL, 2016). A busca da uniformidade está relacionada ao desejo de criar cada vez mais mão de obra não pensante, pessoas que se ocupem do mundo do trabalho sem questioná-lo, que poderíamos sintetizar por *racionalidade técnica*:

A racionalidade técnica vem sendo aplicada na política educacional brasileira, desde o período da ditadura militar, e vem se adaptando a cada contexto político-econômico, estabelecendo novas estratégias de ação. Entre elas, a atenção aos resultados, recomendada pelo Banco Mundial (BM), recebe destaque e a qualidade do ensino é aferida mediante a combinação dos resultados cognitivos (desempenho) com os de fluxo (aprovação, reprovação, evasão) no íterim da política educacional brasileira. Ela está associada a um modelo de gestão consubstanciado em parcerias, tanto no plano intergovernamental quanto na intersecção entre o setor público e o privado, como nos casos de parceria entre o Instituto Ayrton Senna e as secretarias municipais de educação do país afora. (SILVA, 2010, p. 436).

A racionalidade técnica está atrelada ao conceito de qualidade que implica criar indivíduos capacitados e aptos para o mundo do trabalho.

Além do exposto acima, para as escolas indígenas, o Sinaeb mantém os mesmos princípios de hierarquização de alguns conteúdos em detrimento de outro, de impor conteúdos relevantes para as sociedades ocidentais – por isso mesmo ditos universais – para populações que valorizam outros conhecimentos, outros saberes.

As mudanças trazidas como o Sinaeb nesses mais de dez anos de processo de avaliação não contemplou a educação escolar diferenciada, não produziu parâmetros específicos para escolas específicas. Cria-se uma inversão, ao mesmo tempo em que as comunidades conquistaram o direito de construir seus Projetos Pedagógicos de definir os conteúdos relevantes, de aplicar suas próprias metodologias, obrigados a submeterem-se as mesmas regras de avaliação, em último sentido são penalizados.

Importantes referenciais que nos auxiliam na compreensão desse processo são os conceitos e colonialidade.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, a partir de seus estudos sobre o pensamento decolonial elaborou o conceito de colonialidade do poder que nos ajuda a compreender como o projeto de colonização/dominação iniciado no século XVI pelos países europeus se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o aparelho estatal. Para tanto, ele faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade.

Para Quijano o colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território, a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas na África etc. Enquanto isso, a colonialidade, nas palavras do próprio Quijano (2009, p. 73),

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

A escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa, aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar.

Como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade.

Na escola a organização curricular está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais disciplinas são mais valorizadas? Esta ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

Portanto o exame geral universal implica dizer que o desejo último é a integração das populações indígenas na sociedade capitalista ocidental. Os povos indígenas vêm buscando dar outro rosto as escolas, modificando-a a partir da prática e buscando amparo na legislação. A criação de mecanismos próprios de avaliação é um desejo e uma reivindicação dos povos indígenas. Que os processos de avaliação ocorram no interior de cada escola, de cada povo. Que os índices de aferimento sejam discutidos com as comunidades para perceber quais são os conteúdos prioritários, para identificar se as crianças estão sendo alfabetizadas na língua materna e não para impor o português e a matemática como elementos centrais.

Resistir a esses projetos universalizantes, colonialistas é também dizer não. As notas baixas e os últimos lugares no Ideb é uma forma de dizer não a massificação das escolas. Portanto, enquanto persistir a prática universalista e colonialista, bem vindas notas baixas!

Referências

BANIWA, G. **Entrevista**. Portal EBC 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2013/04/indigena-e-doutor-em-antropologia-social-fala-sobre-projeto-indigenista-para-o>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133-146, 2010.

BORGES, L. F. P.; BORGES, P. H. P. **O ensino da história nos referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas**. [S.l.] [19-?]. Disponível em: <<http://djweb.com.br/historia/arquivos/referenciaiscurriculares.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

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

_____. Ministério da Educação – MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, **Referenciais curriculares nacionais para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério de Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016**. Substitui a Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho**. Brasília, DF: OIT, 2002.

BRASIL/MEC/INEP. Índice de desenvolvimento da educação Brasileira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRIGHENTI, C. A. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares do historiadores: velhos e novos historiadores, 28., 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 13 set. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

Recebimento em: 30/10/2016.

Aceite em: 25/11/2016.